

DIE ROLLE DER NIEDERLÄNDISCHKENNTNISSE BEI FRANZÖSISCHSPRACHIGEN LERNERN VON DEUTSCH ALS L3: Eine empirische Untersuchung¹

Bruno Michiels

INHALT

(Bitte beachten: Wegen der Länge des Beitrages [111 Seiten] wird der Aufsatz in fünf Teilen präsentiert; aber jeder Abschnitt ist direkt vom Inhaltsverzeichnis anklickbar)

Teil 1 VORWORT

0 EINFÜHRUNG

0.1 Zur Fragestellung

0.2 Zur Zielsetzung

1 ZUR THEORIE DES FREMDSPRACHENERWERBS

1.1 Die Kontrastivhypothese

1.2 Die Identitätshypothese

1.3 Die Interlanguage-Hypothese

1.4 Schluß: Zur heutigen Forschungslage

2 TRANSFER UND MEHRSPRACHIGKEIT

2.1 Zum Transfer

2.1.1 Terminologie

2.1.2 Objekt

2.1.3 Linguistische Bedingungen

2.1.4 Schluß

2.2 Mehrsprachigkeit

Teil 2 3 FEHLERANALYSE UND KONTRASTIVE LINGUISTIK

3.1 Zur Fehleranalyse

3.1.1 Einführung

3.1.2 Fehleridentifizierung

3.1.3 Fehlerbeschreibung / -klassifizierung und Fehlererklärung

3.1.4 Fehlerbewertung

3.1.5 Fehlertherapie und Fehlerprophylaxe

3.2 Kontrastive Linguistik

Teil 3 4 DIE UNTERSUCHUNG

4.1 Die praktische Durchführung

4.2 Gleiches Niveau nach unterschiedlicher Kursdauer

Exkurs 1: Niederländisch oder Englisch ?

Exkurs 2: Statistische Analyse

4.3 Negativer Transfer aus dem Niederländischen

4.3.1 Interaktionen auf Graphem - Ebene

	<u>Graphem - Syntaktik - Interaktionen (Typ 1)</u>
	<u>Graphem - Semantik - Interaktionen (Typ 2)</u>
	<u>4.3.2 Interaktionen auf Morphem - Ebene</u>
Teil 4	<u>Morphem - Syntaktik - Interaktionen (Typ 4)</u>
	<u>Morphem - Semantik - Interaktionen (Typ 5)</u>
	<u>Morphem - Pragmatik - Interaktionen (Typ 6)</u>
	<u>4.3.3 Interaktionen auf Lexem - Ebene</u>
	<u>Lexem - Syntaktik - Interaktionen (Typ 7)</u>
	<u>Lexem - Semantik - Interaktionen (Typ 8)</u>
	<u>Lexem - Pragmatik - Interaktionen (Typ 9)</u>
	<u>4.3.4 Interaktionen auf Syntagma - Ebene</u>
	<u>4.3.5 Interaktionen auf Satz - Ebene</u>
	<u>4.3.6 Interaktionen auf Text - Ebene</u>
	<u>4.3.7 Die Interaktionen im Überblick</u>
	<u>4.4 Verlauf des Anteils von Interaktionen an der Gesamtzahl von Fehlern</u>
	<u>5 SCHLUSS</u>
	<u>5.1 Lerntheoretische Schlußfolgerung</u>
	<u>5.2 Didaktische Schlußfolgerung</u>
	<u>5.3 Sprachpolitische Schlußfolgerung</u>
Teil 5	<u>LITERATUR</u>

-2-

0 Einführung

0.1 Zur Fragestellung

Einen ersten Anlaß, mich mit der Problematik der Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, haben mir meine persönlichen Erfahrungen als Fremdsprachenlerner gegeben.

In den letzten Jahren meines Germanistikstudiums habe ich Schwedisch gelernt. Als ich danach mit Dänisch anfang, habe ich von Anfang an gemerkt, daß die enge Verwandtschaft beider Sprachen insbesondere beim Sprechen und Schreiben Schwierigkeiten bereitet. Vor allem in der Anfangsphase ist es (im Dänischen) manchmal zu lexikalischen, phonetischen oder graphemischen Interferenzen (aus dem Schwedischen) gekommen, während sich dagegen beim Lesen nie richtige Probleme gestellt haben.

Als ich nach ein paar Jahren einmal zum Spaß eine Gebrauchsanweisung in - auf den ersten Blick - schwedischer oder dänischer Sprache lesen wollte, freute ich mich darüber, daß ich immer noch alles gut verstand. Aber zu gleicher Zeit staunte ich, weil mir die Rechtschreibung bekannter Wörter so unbekannt vorkam ("*ich dachte, es müßte anders sein*"). Der Kleinaufdruck links unten *Printed in Norway* konnte mich aber beruhigen.

Es war also möglich, aufgrund von Kenntnissen verwandter Sprachen einen Text in einer Sprache zu lesen und zu verstehen, die ich eigentlich nie gelernt hatte.

Meine Aufmerksamkeit wurde erneut auf das Problem der Mehrsprachigkeit gelenkt, als ich

anfang, Französischsprachigen Deutsch beizubringen. Da habe ich festgestellt, daß mit Studenten im 3. Jahr, die schon zwei Jahre intensives Niederländisch an der Uni hinter sich haben, in 60 Stunden der gleiche Stoff behandelt werden kann wie in 90 Stunden mit Studenten im ersten Jahr, die nur über Niederländischkenntnisse aus dem Sekundarunterricht verfügen. Außerdem schneiden erstere bei der Prüfung im Durchschnitt auch immer besser ab, und sie haben weniger Schwierigkeiten, Deutsch zu verstehen. Es sei hier jedoch, sozusagen als mildernder Umstand, angemerkt, daß sich die Unterschiede zwischen Studenten aus dem 1. und dem 3. Jahr natürlich nicht nur auf Unterschiede in ihren Niederländischkenntnissen beschränken!

Bei der Verbesserung ihrer Schreib- und Sprechübungen fallen aber oft Konstruktionen und Elemente ganz bestimmter Art auf, deren Ursache meiner Meinung nach eindeutig nachzuweisen ist.

Fehler wie:

Ist der Tee nicht zu warm? - Nein, ganz im Gegenteil, er ist koud.

Wir treffen uns am Dondertag.

Ich möchte in Brüssel of in Mons arbeiten.

Ich spiele allein im Sommer Tennis.

können nur durch Einflüsse des Niederländischen als erster Fremdsprache erklärt werden. Daß die Ähnlichkeit zwischen beiden Sprachen auch Niederländischsprachigen zu schaffen macht, ² war mir schon aus meiner Unterrichtstätigkeit in Flandern bekannt, aber anscheinend machen auch Französischsprachige manchmal den Umweg über die *Fremdsprache* Niederländisch, um sich auf deutsch zu äußern!

-3-

Wenn ich diese Studenten frage, ob das Niederländische beim Deutschlernen hilft oder nicht, antworten sie meistens, daß es hilft. Daß es ihnen gelegentlich aber auch Schwierigkeiten bereitet, beide auseinanderzuhalten, erwähnen sie normalerweise - wenn überhaupt - erst an zweiter Stelle. Manchmal sind sie sich sogar nicht bewußt, daß sie beim Deutschsprechen und -schreiben (viel) Niederländisch einmischen.

0.2 Zur Zielsetzung

Nuanziertere Angaben zu dieser Rolle der Niederländischkenntnisse, wenn Französischsprachige Deutsch lernen, als

das Niederländische hilft, wenn man ihm mißtrauisch gegenübersteht (so ein Universitätsprofessor bei der Datenerhebung)

gibt es bisher nicht. In der vorliegenden Arbeit soll nun versucht werden, diese - positive und negative - Rolle etwas genauer zu definieren.

Dies geschieht anhand eines Einstufungstests (*proficiency test*) einerseits und einer Fehleranalyse andererseits. Dabei ist auf folgende Fragen zur Mehrsprachigkeit Französisch -

Niederländisch - Deutsch eine Antwort zu finden:

- 1) Erreichen Französischsprachige mit Niederländischkenntnissen schneller ein bestimmtes Niveau im Deutschen als Französischsprachige ohne derartige Kenntnisse, mit anderen Worten, hilft Niederländisch beim Deutschlernen?
- 2) Haben Niederländischkenntnisse auch einen negativen Effekt? Und welche Bereiche werden von denjenigen Fehlern, die auf das Niederländische zurückgehen, betroffen? Wie können diese *Interferenzfehler* in eine Typologie aufgenommen werden?
- 3) Welchen Anteil haben diese fremdsprachlichen Fehler in der Gesamtzahl der Fehler? Unterscheidet sich dieser Anteil in den verschiedenen Sprachniveaus?

1 Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs

Aus der objektiven und offensichtlichen Tatsache, daß es beim Lernen einer Fremdsprache neben grundsprachlichen Einflüssen auch zu Einflüssen anderer, schon erworbener Sprachen kommen kann, könnte geschlußfolgert werden, daß der L1 (Muttersprache, Grundsprache) und den anderen schon erworbenen Sprachen in der Forschung eindeutig eine bestimmte Bedeutung beigemessen würde. In den verschiedenen Theorien zum Fremdsprachenerwerb hat die Muttersprache - geschweige denn andere Sprachen - aber nicht immer eine gleich große Rolle gespielt.

-4-

Deshalb wird hier kurz eine historische Übersicht über den Stand der Fremdsprachenerwerbsforschung gegeben. Dabei steht in diesem Überblick die *learning perspective*, d.h.

[...] describing the process of attempted learning of a second language, successful or not (SELINKER, 1972, 209)

im Vordergrund: das Problem wird vom Standpunkt des Lerners aus analysiert. Von diesem Standpunkt aus werden folgende Fragen von Interesse sein: Welche Prozesse liegen vor? Wie wird gelernt? Welche Faktoren spielen eine positive oder negative Rolle? Welche Strategien werden benutzt?³

Außerdem ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Terminologie *Fremdsprachenerwerb* grundsätzlich als *das unterrichtsgesteuerte Lernen einer Fremdsprache, das sich nach dem Grundsprachenerwerb vollzieht*, zu verstehen. Das bedeutet aber nicht, daß die verschiedenen Erwerbshypothesen zum Spracherwerb auf andere Situationen (z.B. Erwachsene, die als Immigranten die Sprache des Aufenthaltslandes in der Praxis erwerben) nicht übertragbar sind oder nicht zutreffen. Auch hat die folgende Übersicht nicht den Anspruch, sämtliche Theorien des Fremdsprachenerwerbs zu besprechen. Es werden nur die 'Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen' (BAUSCH / KASPER, 1979) besprochen, die im Rahmen dieser Arbeit von Bedeutung sein dürften.

1.1 Die Kontrastivhypothese

Das Erscheinen von FRIES' *Teaching and Learning of English as a Foreign Language* im Jahre 1945 wird allgemein als der Ausgangspunkt der neueren Fremdsprachenerwerbsforschung betrachtet. Seine Erkenntnisse und Schlüsse brechen mit dem bis dahin stark grammatisch orientierten Fremdsprachenunterricht, und zum ersten Mal wird die Ignoranz als Fehlerquelle durch eine wissenschaftlich begründete Erklärung ersetzt: die Kontrastivhypothese.

Ausgangspunkt dieser Theorie ist eine kontrastive Beschreibung der 1. Sprache (L1, Grundsprache, Muttersprache, Ausgangssprache) und der 2. Sprache (L2, erste Fremdsprache, die zu erlernende Zielsprache):

The most efficient materials [to teach languages] are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (FRIES, 1945, S. 9).

Die sprachlichen Probleme ergeben sich nun dadurch, daß der Lerner sich eine neue Reihe von Gewohnheiten aneignen muß:

Learning a second language ... constitutes a very different task from learning the first language. The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves but primarily out of the special set created by the first language habits (FRIES in LADO, 1957).

In *Linguistics across Cultures* mißt LADO 1957 (unter dem Titel *Similarity and difference as determiners of ease and difficulty*) der kontrastiven Gegenüberstellung von Sprachen eindeutig Vorhersagecharakter zu:

Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed (LADO, 1957, S. 59)

Wo keine Unterschiede zwischen der L1 und L2 bestehen, kann problemlos gelernt werden. Unterschiedliche Elemente dagegen führen zu Schwierigkeiten, weil sie den Lerner dazu zwingen, von den eigenen grundsprachlichen Gewohnheiten abzuweichen.

LADO nimmt an, daß die L1 systematisch den Aufbau des neuen Regelsystems beeinflusst:

individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives (LADO, 1957, S. 2).

Beim Erwerben einer Fremdsprache greift der Lerner ständig auf seine L1 zurück und überträgt dabei die grundsprachlichen Gewohnheiten auf die Zielsprache. Dieser Transferprozeß führt bei Strukturübereinstimmung der beiden Sprachen zu Äußerungen, die

den zweitsprachlichen Regeln und Normen entsprechen (= positiver Transfer). Negativer Transfer (*Interferenz*) liegt vor, wenn der Transfer zu Resultaten führt, die im System der L2 fehlerhaft sind. Solche Fehler sind das Ergebnis einer sogenannten *proaktiven Hemmung*, d.h. das bereits Erworbene erschwert neues Erlernen und verursacht eine Störung in der L2. Auch im rezeptiven Bereich spielt die L1 eine Rolle.

Die Überzeugung, daß Ähnlichkeiten lernerleichternd und Unterschiede zwischen der L1 und der L2 lernerschwerend wirken, stellt die Kontrastivhypothese in ihrem *strong claim* dar. Ein logisches Weiterdenken dieser starken, prognostischen Version führt dann zur Annahme, daß die Schwierigkeiten um so größer werden, je mehr sich die L1 und die L2 unterscheiden: Wesentliche Unterschiede führen zu großen Schwierigkeiten, kleinere zu kleineren Problemen. Dieser Ansatz hat auch zur Aufstellung von Schwierigkeitshierarchien geführt (z.B. die kontrastive englisch-spanische Grammatik von STOCKWELL / BOWEN / MARTIN, 1965, S. 292):

Assignment of items [in a hierarchy of learning difficulty] is based on the premise that transfer from one language to another [...] becomes more difficult as the correspondences weaken.

Diese starke, prognostische Version der Kontrastivhypothese ist aber schon längst empirisch widerlegt worden. Folgende Argumente wurden von mehreren Forschern hervorgehoben:

- Es ist grundsätzlich falsch, linguistische Strukturunterschiede mit psycholinguistischen Prozessen (Transfer) gleichzusetzen. Demzufolge ist es auch falsch, aufgrund von Strukturidentität / -divergenz Voraussagen über das individuelle Sprachverhalten zu machen. JUHASZ (1970a, b) hat z.B. festgestellt, daß gerade *Kontrastmangel* das Erlernen einer L2 erschweren kann (= Störfunktion der Ähnlichkeitshemmung, homogene Hemmung). Ähnliche, 'leichte' Strukturen können zu großen Verwechslungsschwierigkeiten führen (u.a. auch BERNSTEIN, 1975).
- Die bloße Annahme *Strukturübereinstimmung = Lernerleichterung = korrekte Äußerung = positiver Transfer* und *Strukturunterschied = Schwierigkeit = fehlerhafte Äußerung = negativer Transfer (Interferenz)* ist falsch. Empirische Befunde zeigen, daß Strukturdivergenz nicht unbedingt Lernschwierigkeiten hervorruft und daß Fehler auch bei Strukturidentität zwischen der L1 und L2 auftreten.
 - Es fragt sich, ob man durch eine Aufstellung aller vorhandenen Unterschiede zwischen zwei Sprachen damit gleichzeitig eine Aufstellung aller eventuell auftauchenden linguistischen Schwierigkeiten erhält. Sicherlich ist das eine einfältige Darstellung (JAMES, 1972, S. 22; siehe auch CORDER, 1967).
 - Deutliche Unterschiede nämlich sind häufig leicht zu erklären, zu beschreiben und in Form entsprechender Übungen didaktisch zu vermitteln (EICKMANS, 1989b, S. 38).
- Strukturunterschiede können auch zu Vermeidungsstrategien führen, was kaum in die Kontrastivhypothese einbezogen werden kann (SCHACHTER, 1974; WHITMAN / JACKSON, 1972). Auch gibt es Fehler, die nicht aus der L1-Struktur heraus zu erklären sind (siehe unten).
- Kontrastive Analysen zweier Sprachen ermitteln Ähnlichkeiten und Unterschiede verschiedener sprachlicher Bereiche (z.B. Gebrauch des Artikels, des Tempussystems,

usw.). Eine solche Analyse über ein statisches System kann über den Spracherwerbsprozess keine Aussagen machen.

- Die Kontrastivhypothese bezieht nur die L1 und die gerade zu lernende L2 ein. Den eventuellen Einflüssen anderer, schon erworbener Fremdsprachen wird nicht Rechnung getragen.

-6-

Aufgrund dieser Argumente kann die starke, prognostische Version der Kontrastivhypothese als widerlegt gelten. Dieses Scheitern hat zu einer bescheideneren Umformulierung (*weak claim*) geführt (WARDHAUGH, 1970). In dieser sogenannten schwachen Version bleibt der interlinguale Prozeß des Transfers zwar der wichtigste Erwerbsprozeß bzw. die wichtigste Fehlerquelle, doch werden auch intralinguale Faktoren (z.B. Übergeneralisierung zweitsprachlicher Regeln) als fehlerverursachend anerkannt. Der kontrastiven Analyse wird nicht mehr der Auftrag zuerteilt, Fehler vorauszusagen, sondern (einen Teil der) aufgetretene(n) Fehler nachträglich zu erklären.

Schließlich ist hier noch anzumerken, daß die lerntheoretische Grundlage der Kontrastivhypothese die des Behaviorismus ist, nach dem der Zweitsprachenerwerb wie jedes Lernen als ein Prozeß von *habit formation* (ein 'Aneignen von Gewohnheiten') zu betrachten ist. Eine gute Beherrschung einer Sprache, ein richtiges *verbales Verhalten* erfolgt durch Einüben der L2-Strukturen nach dem Stimulus - Response - Modell. Andere sprachlehrmethodische Folgen der Kontrastivhypothese sind u.a. Festigung der neuerworbenen zweitsprachlichen Gewohnheiten durch strikte Einsprachigkeit im Unterricht (demzufolge auch Ablehnung der Übersetzung als Übungsform) und keine explizite Erläuterung der Grammatikregeln (Sprache ist ein Verhalten, das keiner kognitiven Steuerung unterliegt).

1.2 Die Identitätshypothese

Die Kontrastivtheoretiker gingen also davon aus, daß das Erlernen einer L2 immer vor dem Hintergrund einer schon erworbenen L1 abläuft, und daß der Spracherwerb darin besteht, sich zweitsprachliche Gewohnheiten anzueignen.

Diese behavioristische Spracherwerbtheorie (Stimulus - Response) wird scharf von CHOMSKY (1959) kritisiert und durch eine kognitive ersetzt (CHOMSKY, 1965). CHOMSKY merkt an, daß der Lerner mit der Sprache *kreativ* umgehen kann: Er kann korrekte Äußerungen produzieren, die er zuvor nie gehört hat. Diese Beobachtung führt dann dazu, daß von einem Sprachlernmechanismus auszugehen ist, der den Lerner in die Lage setzt, selbst Sätze zu bilden / generieren.

Ein weiteres Argument gegen *habit formation* als Lernprinzip ist das Vorkommen bestimmter, 'logischer' Fehler, wie z.B. die falsche, aber konsequente Präteritalbildung **ich laufte*. Einerseits kann dieser Fehler im theoretischen Bezugsrahmen der Kontrastivhypothese nicht erklärt werden: Der Lerner kann eine solche Äußerung nie gehört haben. Andererseits sind derartige Fehler nicht ohne Logik, und sie werden auch beim L1-Erwerb und bei L2-Lernern unterschiedlicher Muttersprache festgestellt, was zur Aufstellung einer neuen

Spracherwerbshypothese geführt hat: der Identitätshypothese.

-7-

Der Erwerb einer L2 verläuft im Prinzip auf die gleiche Weise wie der Erwerb der L1: man greift also nicht auf die L1 zurück. Wie beim L1-Erwerb reaktiviert der Lerner beim L2-Erwerb angeborene mentale Prozesse. Diese *innate ideas* bewirken, daß die zweitsprachlichen Strukturen und Elemente in derselben Reihenfolge wie beim Erstspracherwerb - nach universalen kognitiven Prinzipien - erworben werden. Der mentale Mechanismus (*built-in syllabus*, CORDER, 1967) filtert aus dem herangetragenen sprachlichen Datenmaterial (*input*) die Daten heraus, die der Lerner auf seiner jeweiligen Entwicklungsstufe in der L2 verarbeiten kann. Daraus werden dann Hypothesen über das L2-Regelsystem gebildet, die er immer wieder an dem einlaufenden Sprachmaterial prüft und gegebenenfalls aufgibt, verfeinert oder bestätigt sieht. Durch diesen andauernden Überprüfungs- und Anpassungsprozeß entwickelt sich das L2-System des Lerners immer mehr in Richtung des tatsächlichen L2-Systems (*transitional competence*, CORDER, 1967; *creative construction*, DULAY / BURT, 1977):

A learner's errors ... provide evidence of the system of the language that he is using (i. e. has learned) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system). They are significant in three different ways. ... Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning (CORDER, 1967, S. 167).

Fehler in der L2 sind der (definitionsgemäßen) Unvollkommenheit dieser Übergangskompetenz zuzuschreiben (*developmental errors*, DULAY / BURT, 1974a).

Als zentrale intralinguale (fehlerverursachende) Prozesse wurden bei mehreren Studien über den Erwerb (morpho)syntaktischer Regeln folgende Verfahren festgestellt:

- Übergeneralisierung korrekter Regeln a) unter Verletzung von Subkategorien (**she is always finding faults with me, *er staubsog*) und b) auf Kontexte, in denen sie keine Anwendung finden (**he did not found it, *he can sings, *er kannt*),
- Simplifizierung eines komplexeren Regelsystems auf eine Regel (z.B. die Nicht-Beugung des Adjektivs),
- die Regularisierung der L2 durch das Ersetzen unregelmäßiger Formen durch regelmäßige (**er laufte*),
- Reduktion grammatischer Markierungen, die dem Lerner überflüssig erscheinen (**ich spiel*).

Es dürfte deutlich sein, daß eine klare und eindeutige Abgrenzung dieser verschiedenen 'Fehlerdeutungsversuche' sehr fraglich, wenn nicht gar unmöglich ist.

Es ist auch anzumerken, daß grundsprachlicher Transfer von den Anhängern der Identitätshypothese nicht ausgeschlossen wird / werden kann: Ihre empirischen Befunde zeigen ihnen, daß es auch Fehler gibt, die nicht aus dem L2-System erklärt werden können

und die nur auf interlingualen Transfer zurückgeführt werden können. Das Vorkommen grundsprachlichen Transfers schwächt die Theorie also in erheblichem Maße. Zwar versuchen DULAY / BURT (1974) anzudeuten, daß die L1 beim L2-Erwerb kaum eine Rolle spielt:

it is the L2 system rather than the L1 system that guides the acquisition process,

doch auch für sie sind immer noch etwa 5 % der Fehler direkt dem Einfluß der L1 zuzuschreiben (= Interferenzen). Daneben unterscheiden sie aber auch eine weitere Kategorie von Fehlern, die weder als eindeutig entwicklungsbedingt noch als eindeutig interferenzbedingt eingestuft werden können. Die Tatsache, daß diese Fehler nicht eindeutig klassifiziert werden können, rechtfertigt aber nicht die Behauptung, daß die L1 irrelevant ist.

-8-

Ähnlich wie bei der Kontrastivhypothese gibt es auch von der Identitätshypothese zwei Versionen: Die starke Version bezieht sich auf alle Spracherwerbstypen (bei verschiedenem sprachlichem Hintergrund und Alter, unabhängig von soziolinguistischen Faktoren, usw.), die schwache Version hingegen unterscheidet zwischen *second language acquisition* (d.h. einem ungesteuerten natürlichen Lernen in der L2-Umgebung, bei dem die gleichen Produkte wie beim L1-Erwerb vorliegen) und *foreign language learning* (d.h. einem bewußten, unterrichtsgesteuerten Lernprozeß mit didaktisch ausgewähltem Input und also mit eigenen Gesetzen, bei dem nur eine Identität der zugrundeliegenden mentalen Prozesse angenommen wird). Dieser Unterschied wird schon von CORDER (1967) gemacht und später von KRASHEN (1976) wieder aufgegriffen.

KRASHEN nennt *the transitional competence*, das Regelwissen über die L2, das der Lerner im Verlauf seines Lernprozesses aufbaut, den Monitor. Diese kognitive Informations- und Kontrollinstanz kann unter günstigen Bedingungen - ohne Streß oder Zeitdruck, bei positiver Einstellung zur L2 und gutem physischem Zustand - vom Lerner zu Rate gezogen werden, um seine Sprachproduktion kognitiv zu steuern.

Eine ausführliche Besprechung der Monitortheorie findet man in COLSON (1989).

Abschließend ist hier noch zu bemerken, daß die Identitätshypothese keine sprachlehrmethodischen Konsequenzen wie die Kontrastivhypothese gehabt hat: Der Sprachlernprozeß beruht ja auf angeborenen, also nicht steuerbaren Mechanismen. Es sei jedoch

angemerkt, daß aus der Vermittlungsperspektive (teaching perspective, siehe oben) des Fremdsprachenunterrichts ein anderer, ebenfalls mit dem Etikett 'Identitätshypothese' belegter Sachverhalt gemeint ist: das Identitätspostulat bezieht sich hier allerdings auf die Abfolge der vier Fertigkeiten als Lernzielbereiche im Fremdsprachenunterricht, die nach der grundsprachlichen Erwerbschronologie - Hören vor Sprechen vor Lesen vor Schreiben - modelliert werden soll (BAUSCH / KASPER, 1979, 14-15).

Weiter kann auch gesagt werden, daß 'fehlerhaftes Sprachverhalten' den Vertretern der Identitätshypothese, im Gegensatz zu den Kontrastivisten, nicht mehr als prinzipiell negative Begleiterscheinung der L1 gilt, sondern daß ihm vielmehr wertvolle Aussagekraft über das

Durchgangsstadium zur L2 eingeräumt wird. Aus (systematischen) Fehlern kann also gelernt werden: Aus diesen Erkenntnissen ist übrigens die Fehleranalyse als wissenschaftliche Disziplin hervorgegangen.

1.3 Die Interlanguage-Hypothese

Nach der Identitätshypothese verläuft das Erwerben einer L2 nach universalen angeborenen kognitiven Prozessen. Am tatsächlichen Vorkommen negativen grundsprachlichen Transfers können empirische Studien aber nicht vorübergehen. Diese Fehler werden in der schwachen Version ohne weiteres als solche anerkannt, ohne daß auf Spracherwerbsprozesse dieser Art ausführlicher eingegangen wird oder ohne daß ihnen größere Bedeutung oder Aufmerksamkeit beigemessen wird.

-9-

Die Interlanguage-Hypothese nun vermittelt zwischen den beiden bereits erwähnten Spracherwerbshypothesen. Wie der Identitätshypothese bieten dieser Interlanguage-Hypothese die kognitiven Spracherwerbstheorien die theoretische Grundlage, dem L1-Transfer wird jedoch von Anfang an schon Bedeutung als Spracherwerbsprozeß eingeräumt.

Ausgangspunkt der Interlanguage-Hypothese ist:

The Interlanguage hypothesis claims that second language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the target language to produce, that it is not an exact translation of the native language, that it differs from the target language in systematic ways, and that the forms of the utterances produced in the second language by a learner are not random. This interlanguage-hypothesis proposes that the relevant data of a theory of second language learning must be the speech forms which result from the attempted expression of meaning in a second language (SELINKER / SWAIN / DUMAS, 1975, 140).

In der Interlanguage-Hypothese wird der Lernaltersprache, wie es FERVERS (1983, 58) formuliert, "der Status einer eigenständigen, systemhaften Sprachform zuerkannt, die als solche trotz ihres Übergangscharakters aus sich heraus zu beschreiben ist". Diese Beschreibung soll auf authentischen zweitsprachlichen Äußerungen beruhen.

Beim Erwerben einer L2 wird vom Lerner ein spezifisches Sprachsystem aufgebaut, das sowohl Merkmale der L1 und der L2 wie auch von beiden unabhängige Merkmale aufweist. Dieses sprachliche Übergangssystem unterscheidet sich durch einen zugleich variablen und systematischen Charakter: einerseits nähern sich im Laufe des Lernprozesses die Interlanguage-Regeln und Produkte immer mehr denen des L2-Systems an, andererseits benutzen die Lerner bestimmte Lernstrategien, die zusammen mit bestimmten lernspezifischen Prozessen dieser Dynamik zugrundeliegen.

Nach SELINKER (1972) kennzeichnen fünf psycholinguistische Prozesse und Strategien den Zweitspracherwerb. Es handelt sich um:

1. language transfer: im Rahmen der Interlanguage-Hypothese wird der Prozeß des Transfers von Anfang an als solcher anerkannt. Man ist sich dessen bewußt, daß die Vertreter der Identitätshypothese das Kind mit dem Bade ausgeschüttet haben:

It is clearly possible to accept some version of assumptions underlying the contrastive analysis hypothesis, while at the same time accepting cognitive principles underlying Dulay and Burt's work. In recent years, many researchers have come to realize that these two perspectives are not mutually exclusive ... There is now overwhelming evidence that language transfer is indeed a real and central phenomenon that must be considered in any full account of the second language acquisition process ... In the face of increasing quantities of L2 data, researchers have begun to once again focus their attention on language transfer, realizing that the baby had been mercilessly thrown out with the bathwater. The pendulum in recent years has begun to settle, with language transfer being investigated as a phenomenon of importance in and of itself (GASS / SELINKER, 1992b, S. 7).

-10-

Zu gleicher Zeit ist man sich darüber im klaren, daß Transfer ein komplexes Phänomen ist:

The consensus view is that language transfer is not an 'all or nothing' phenomenon as was thought in the earlier days of contrastive analysis. The use of native language information in the formation and structure of interlanguages is, it is now clear, a selection process, i.e. there are some native language structures and processes more likely to be transferred than others (SELINKER, 1992, S. 207).

Die Frage ist jetzt nicht mehr, ob muttersprachlicher Transfer ein relevanter L2-Erwerbsprozeß ist oder nicht (Kontrastivhypothese bzw. Identitätshypothese), sondern vielmehr erforscht man die Bedingungen, die diesen Transfer begünstigen oder erschweren.

Auf die im Rahmen dieser Arbeit zentrale Problematik des Transfers wird in einem folgenden Kapitel tiefer eingegangen.

2. transfer of training: Resultate von *Übungstransfer* sind Fehler, die durch die negative Wirkung unangemessener und ungeeigneter Erklärungen, Regeln, Lehrmaterialien und Übungen wie auch einer falsch angelegten Progression hervorgerufen werden (*induced errors*; STENSON, 1976). Übungstransfer bezeichnet diejenigen lernersprachlichen Elemente, die durch Effekte von Variablen eines Fremdsprachenunterrichts entstanden sind (nach KNAPP - POTTHOFF, 1982).

Als Beispiel solcher Übungstransfer-Fehler kann die Überrepresentation des *progressive aspect* im Englisch deutscher Lerner genannt werden (LEVENSTON, 1972). Diese 'to be + V-ing'-Verbformen haben keine deutsche Entsprechung und werden aus kontrastivlinguistischen Überlegungen dann auch extra eingeübt, was dann den Übungstransfer veranlaßt.

Solchen Fehlern kommt nach CORDER (1973) keine Funktion im Lernprozeß zu, und sie sind denn auch die einzige Kategorie redundanter Fehler. Die Unterscheidung zwischen

diesen induzierten und den anderen, 'normalen' Fehlern ist wichtig, um falsche Aussagen über die Interlanguage als dynamische Übergangskompetenz in Richtung der L2 zu vermeiden.

3. strategies of second language learning: unter diesen Strategien des L2-Lernens sind langfristige Interlanguage-Regelbildungsprozesse zu verstehen, die der Lerner systematisch anhand des einlaufenden Materials zur Bildung bzw. Überprüfung bzw. Anpassung von Hypothesen über die L2 einsetzt (TARONE / FRAUENFELDER / SELINKER, 1976). Während für die meisten Autoren die Simplifizierung die wichtigste Lernstrategie ist (z.B. WIDDOWSON, 1978), stellt ihr CORDER (1978a, b) die (Re)Komplexierung als Konzeption des L2-Erwerbsprozesses entgegen:

Our starting point may be some simple register of our mother tongue, some basic linguistic system, some natural semantic system from which all language development starts, mother tongue, pidgin, creole, or interlanguage [...] One could, however, add this qualification: just how far down the scale of simplification one moves before starting to build up again (recomplexify) will depend upon the relatedness of the mother tongue to the target language; this is our old friend, the notion of perceived language distance. In other words, economy of effort suggests that we do not necessarily always have to strip down to bare essentials, but only so far as to reach a point at which the two languages begin to diverge structurally.

-11-

CORDER (1992, S. 25) erklärt diesen Prozeß der (Re)Komplexierung noch etwas präziser:

It is often suggested that the learner in the earlier stages of learning simplifies the target language. This has even been identified as a learning strategy. However, as has been pointed out by several writers (e.g., Valdman, 1977), this is an impossibility psychologically, since obviously you cannot simplify what you do not already possess. Linguistic simplicity may be the result of a learning process, but it cannot be psychologically a learning strategy. If simplification is part of second language acquisition, it must be the mother tongue which is simplified and stripped of its specific properties and features to serve as a basis upon which the learning and elaboration of the second language proceed.

Die Interlanguage entsteht nicht durch Vereinfachung des Sprachsystems, sondern durch Rückgriff auf ein universelles (einfaches) Basissystem (vgl. Unterhaltung mit Kleinkindern in der L1, *foreigner talk*), das im Laufe der Interlanguage-Entwicklung erweitert wird und immer komplexer wird. Es wird also eine andere Perspektive eingenommen.

Eine ausführliche Besprechung von Lernstrategien findet man in O'MALLEY / CHAMOT (1990).

4. strategies of second language communication: während Lernstrategien gebraucht werden, um ein Interlanguage-System anzufertigen bzw. anzupassen, sind die Kommunikationsstrategien

a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language,

in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed (TARONE / COHEN / DUMAS, 1983, S. 4)

oder, etwas allgemeiner,

potentially conscious plans for solving what, to an individual, presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal (FAERCH / KASPER, 1983b, S. 36).

Kommunikationsstrategien sind solche produktiven und rezeptiven Verfahren, mit denen ein Lerner kurzfristig und zielgerichtet eine Kommunikationsaufgabe auf der Basis seiner Interlanguage bewältigt (nach KNAPP - POTTHOFF, 1982). Es sind "jene Verfahren, die Lerner anwenden, um ihre mehr oder minder beschränkten Kenntnisse der L2 für tatsächliche Kommunikation zu nutzen, und zwar sowohl für die Dekodierung wie die Enkodierung" (WODE, 1985, S.45).

Beispiele solcher Strategien sind formale Reduktionsstrategien (auf Elemente und Regeln, die dem Lerner kommunikativ unwichtig erscheinen oder die ihm Schwierigkeiten bereiten, wird verzichtet), funktionale Reduktionsstrategien (der Lerner paßt die kommunikative Aufgabe an die Ausdrucksmöglichkeiten seiner Interlanguage an: z.B. Themenvermeidung), produktive *achievement strategies* (Erweiterung der kommunikativen Ressourcen durch z.B. bewußten Kodewechsel von der L2 in die L1, interlingualen Transfer, Paraphrase, Wortprägung, Anwendung von nicht-sprachlichen Strategien wie Gestik oder Geräuschimitation, ...) und rezeptive *achievement strategies* ('inferencing', 'monitoring', d.h. bewußtes Deduzieren einer Bedeutung bzw. bewußtes Anwenden zweitsprachlichen Regelwissens zum Verstehen einer L2-Äußerung).

-12-

Bei den Reduktionsstrategien ist der Lerner also bereit, seine Äußerung ganz oder teilweise aufzugeben, um einem sprachlichen Problem auszuweichen, während der festentschlossene Lerner über *achievement strategies* Alternativen sucht, um sein Ziel zu erreichen. Eine ausführliche Übersicht der Kommunikationsstrategien bieten FAERCH / KASPER (1983).

Obwohl Lern- und Kommunikationsstrategien verschiedene Funktionen haben, besteht doch ein Zusammenhang zwischen ihnen: Negative Rückmeldungen z.B. bei Generalisierung von Regeln (Kommunikationsstrategie) können zur Anpassung des Interlanguage-Systems führen. Nur die *risk-taking strategies* (die kreativen Strategien) können aber den Lernprozeß fördern, denn nur sie führen zu positivem oder negativem Feedback, aufgrund dessen der Lerner seine Hypothesen bestätigt sieht bzw. anpassen / aufgeben muß. *Risk-avoiding strategies*, Ausweichstrategien (wie z.B. die funktionalen Reduktionsstrategien) können dies nicht, denn der Lerner kommt nicht zu Äußerungen, die ein Interlanguage-Regelsystem benötigt hätten.

5. Übergeneralisierung zweitsprachlicher Regeln: siehe Kapitel 1.2 (zur *Identitätshypothese*).

Neben diesen fünf zentralen psycholinguistischen Prozessen und Strategien kann auch das Phänomen der Fossilisierung erwähnt werden. Dieser Begriff wurde 1972 von SELINKER folgendermaßen definiert:

Fossilized linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the target language (SELINKER, 1972, 215).

Die Annahme dieser 'Verfestigung',

[t]he long term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage of non-native speakers (even those who are very fluent speakers of the L2) (SELINKER / LASHMANAN, 1992, S. 197)

könnte das Phänomen erklären, daß Lerner (unter negativen Bedingungen) auf ein für überwunden geglaubtes Lernstadium zurückfallen können. Neben einem *back sliding* vorübergehender Natur kann auch eine längerdauernde oder sogar endgültige Fossilisierung einer Interlanguage-Norm beobachtet werden, über die der Lerner nicht hinausgehen kann oder will. Dabei wird dann davon ausgegangen, daß es für den Spracherwerb eine kritische Phase gibt, die biologisch bzw. kognitiv fundiert ist (die neurophysiologische bzw. entwicklungspsychologische Hypothese), oder es wird angenommen, daß der Lerner die soziale Distanz zur Zielsprache erhalten will (die sozialpsychologische Hypothese).

Das Modell von SELINKER (1972) hat auf die L2-Erwerbsforschung großen Einfluß gehabt und hat zahlreiche Forschungen im Bereich des L2-Erwerbs angeregt. Obwohl die von ihm vorgeschlagenen Verfahren nicht immer eindeutig auseinandergehalten werden können (z.B. ist **ich laufte* eine Übergeneralisierung oder eine Simplifizierung / Lernstrategie?), kann nicht geleugnet werden, daß sein Modell Ausgangspunkt für das moderne, komplexere Bild des Fremdsprachenerwerbsverfahrens gewesen ist.

-13-

1.4 Schluß: Zur heutigen Forschungslage

Aus dem Obigen dürfte hervorgegangen sein, daß die heutige Auffassung über den Fremdsprachenerwerb sehr viel komplexer ist als z.B. die Ansichten der Vertreter der Kontrastivhypothese in den sechziger Jahren.

Bevor wir versuchen, die heutigen Ansichten über den Spracherwerb zusammenfassend darzustellen, sei zuerst etwas über die nicht-sprachlichen Anforderungen angemerkt, ohne die der Spracherwerb nicht möglich ist. Wenn man eine Sprache erfolgreich lernen will, muß es einen Antrieb geben, eine gewisse Veranlassung, die Sprache zu lernen. Der Lerner muß die Sprache überhaupt lernen wollen: Er muß motiviert sein und der Zielsprache positiv gegenüberstehen. Weiters muß er über die Fähigkeit verfügen, sprachliche Daten zu verarbeiten (Sprachvermögen). Ebenso muß auch der Zugang zum sprachlichen Material vorliegen: einerseits muß es - in einem angemessenen Tempo - eine zielsprachliche Eingabe (*Input*) geben, andererseits muß der Lerner auch die Möglichkeit haben, die Sprache aktiv zu verwenden.

Eine Besprechung dieser für den Spracherwerb notwendigen, aber an sich nicht-sprachlichen Faktoren findet man in KLEIN (1985, 1986).

Im Rückblick erweist sich das Konzept von *Interlanguage* als am geeignetsten, um die einzelnen Aspekte und Schwerpunkte der verschiedenen Erwerbstheorien zu integrieren. WODE (1985, S. 48-50) schlußfolgert diesbezüglich unter dem Titel *Interlanguage / Lernaltern: Zur Integration* das Folgende:

Es wird in den letzten Jahren immer deutlicher, daß das Konzept der interlanguage dazu am ehesten geeignet zu sein scheint. Das ist umso erstaunlicher, da es sich um einen der früheren Ansätze handelt und der zudem noch nicht einmal mit Blick auf den natürlichen L2-Erwerb, sondern für den Fremdsprachenunterricht konzipiert war (Selinker 1972). Die Integrationskraft des interlanguage-Konzeptes liegt vermutlich in dem, was ursprünglich als Schwäche kritisiert worden war, nämlich unzureichende Spezifität im Hinblick auf die prognostischen Anforderungen, die an eine Theorie zu stellen sind. Rückblickend erweist sich dies heute als Vorteil. Da das ursprüngliche Konzept der interlanguage wenig ausformuliert war, bot es sehr viel Raum für spätere Ausdeutung, Ergänzung, Präzisierung und Integration in übergeordnete Zusammenhänge. Entsprechend subsumiere ich den Begriff interlanguage hier unter den der Lernaltern und weite letzteren [...] auf alle sprachlichen Varietäten von Lernern aus, die eine Sprache noch nicht voll kompetent beherrschen. Der Grundgedanke der interlanguage ist keineswegs auf den L2-Bereich beschränkt. Der Begriff Lernaltern subsumiert daher neben interlanguage einerseits Konzeptionen wie Interimssprache (Raabe 1974b), approximative systems (Nemser 1971), idiosyncratic dialect (Corder 1971), die alle aus der FU-Forschung stammen; andererseits auch, was üblicherweise in der L1-Forschung unter Entwicklungssequenzen beschrieben wird.

Von Unterschieden im Detail abgesehen ist der Grundgedanke all dieser Konzepte, daß sich Lerner eine Sprache im Sinne des Konzeptes der Dekomposition Schritt für Schritt erschließen. Sie nähern sich dabei der Zielsprache an. Ihr jeweils erreichter Wissensstand läßt sich als eine gegenüber der Zielsprache rudimentäre Variante dieser Sprache beschreiben. Diese Lernervarianten, vor allem auch ihre Zwischenstadien, haben einen systematischen Charakter, wie man ihn, wenn auch in komplexerer Ausprägung, bei voll entwickelten Sprachen kennt. Darüber hinaus haben Lernaltern ein höheres Maß an Variabilität als voll entwickelte Sprachen. Das liegt in der Natur der Sache, denn schließlich befindet sich der Lerner in einem ständigen Lernprozeß, wo sich Älteres mit neu Erworbenem überlagern kann, und zwar in einem größeren Ausmaß als bei voll entwickelten Sprachen.

Beim Erlernen einer Fremdsprache handelt es sich um einen systematischen, jedoch variablen und dynamischen Prozeß, der sich zielgerichtet auf die L2 hinentwickelt. Individuelle Lernumgebung, Strategien, Prozesse und Regeln bestimmen verschiedene Entwicklungssequenzen (*Interlanguages*), die Züge der L1 und der L2 aufweisen, wie auch davon unabhängige Merkmale.

Andere Begriffe, die auf ähnliche Weise Variabilität (*Inter-*) und Systematik (*-language*) auszudrücken versuchen, sind u.a.:

- *transitional competence*, CORDER (1967) (noch im Rahmen der schwachen Version der Identitätshypothese)
- *idiosyncratic dialect*, CORDER (1971)
- *approximative system*, NEMSER (1971)
- *general transitory system*, FILIPOVIC (1972)
- *Interimsprache*, RAABE (1974b)
- *Lernersprache*, LAUERBACH (1977) und KIELHÖFER / BÖRNER (1979)
- *language learner language*, CORDER (1978b)
- *zweisprachliche Kompromißformen*, (CLYNE, 1980)

Es sei jedoch noch einmal angemerkt, daß diese letzten Termini - obwohl vergleichbar - nicht notwendigerweise den exakt gleichen Sachverhalt wie *Interlanguage* von SELINKER bezeichnen.

Für GASS / SELINKER (1992b, S. 6) steht auf jeden Fall Folgendes fest:

What is clear in retrospect, we feel, is that it is indeed possible and not incompatible to view second language acquisition as both (1) a process of hypothesis testing in which learners create bodies of knowledge from the second language data they have available to them, while at the same time viewing it as (2) a process of utilizing first language knowledge as well as knowledge of other languages known to learners in the creation of a learner language (meine Hervorhebung).

Nicht nur muttersprachliche Kenntnisse, sondern auch Kenntnisse anderer, schon erworbener Fremdsprachen können beim Erwerben einer weiteren Fremdsprache L3 also eine Rolle spielen.

Auf die im Rahmen dieser Arbeit zentrale Problematik der Mehrsprachigkeit und des Transfers wird im folgenden Kapitel eingegangen.

2 Transfer und Mehrsprachigkeit

Für LADO war der Fremdspracherwerb ein andauernder Kampf zwischen grund- und zielsprachlichen Gewohnheiten: ein Prozeß, bei dem die Gewohnheiten der L1 durch die der L2 ersetzt werden. DULAY / BURT dagegen glaubten in ihren (Morphem)studien bei Kindern, die eine L2 auf natürliche Weise erwerben, kaum Interferenzen erkennen zu können. Aus weiteren Studien wurde jedoch sehr schnell klar, daß sowohl beim unterrichtsgesteuerten Lernen als auch beim natürlichen Erwerben im wesentlichen die gleichen transferbedingten Fehlertypen zu konstatieren waren. Im nachhinein betrachtet läßt sich dies einerseits durch methodische Schwächen des Morphemstudienansatzes, andererseits durch die Tatsache, daß im wesentlichen Flexionen untersucht wurden, erklären. Heute muß man erkennen, daß Flexionen im Gegensatz zur Phonologie, Wortstellung und dem Lexikon sehr resistent gegen Transfer sind (nach WODE, 1985).

Zu dieser Pendelbewegung merkt KOHN (1986, S. 21) an:

But what at first appeared to have been a fatal blow to transfer analysis in general (= DULAY / BURT, 1974, B.M.) eventually led the way toward a necessary and fruitful reinterpretation of the still obvious fact that a learner's L1 does indeed leave its traces in his interlanguage.

In dieser Interlanguage-Hypothese wird die Mitte zwischen den Extremen der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese gehalten: Neben anderen Strategien und Prozessen wird dem Transferprozeß Bedeutung als Spracherwerbsprozeß eingeräumt. ODLIN (1989, S. 151) bemerkt Folgendes zu dieser "These - Antithese - Synthese - Evolution" der Transferrolle beim Spracherwerb:

There has been considerable progress in the study of transfer during the last hundred or so years, especially during the years since World War II. Yet the controversies that have accompanied this progress make it clear that the findings of transfer research must be interpreted cautiously. Viewing transfer as the single most important reality of second language acquisition is clearly risky - though no more so than viewing transfer as a negligible factor in acquisition.

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, daß sich der Lerner beim L2-Erwerb eines sprachlichen Zwischensystems (Interlanguage) bedient: Er versucht, sich das L2-System kreativ zu rekonstruieren, und macht dabei in jedem Stadium der Sprachbeherrschung Fehler verschiedener Art und Herkunft. Während ein Teil der Fehler auf mangelhafte lernersprachliche Regeln zurückzuführen sind, handelt es sich in anderen Fällen um negativen Transfer aus der Muttersprache oder aus anderen, schon erworbenen Sprachen. In diesem Kapitel wird auf diesen Transferprozeß und das damit zusammenhängende Phänomen der Mehrsprachigkeit etwas tiefer eingegangen.

2.1 Zum Transfer

Nach einer kurzen Verdeutlichung der Terminologie gehe ich auf das Objekt des Transferprozesses ein und behandle anschließend die linguistischen Voraussetzungen, unter denen dieser Prozeß überhaupt stattfinden kann. Diese Reihenfolge trägt der Tatsache Rechnung, daß auch in der Forschung erst dann die Bedingungen untersucht und beschrieben wurden, nachdem das Phänomen an sich schon lange Zeit empirisch belegt - und erkannt - worden war.

2.1.1 Terminologie

Zunächst sei angemerkt, daß in der vorliegenden Arbeit mit Transfer ein bestimmtes Verfahren beim Fremdsprachenerwerb gemeint ist. Es versteht sich, daß in diesem Zusammenhang nur auf diese Bedeutung eingegangen wird (und z.B. nicht auf die Bedeutung von Transfer als Einfluß einer anderen Sprache in Sprachkontaktsituationen, wie in Sprachgrenzgebieten und mehrsprachigen Regionen).

The terminology used to study language reflects - and sometimes creates - vexing problems, and in the terminology of second language research, the term transfer is as problematic as any (ODLIN, 1989, S. 25).

Die Terminologie *Interferenz* und *Transfer* wird bei verschiedenen Autoren unterschiedlich

gebraucht. Um Mißverständnisse zu vermeiden, drängen sich klare Arbeitsdefinitionen auf. Ausgangspunkt für eine Definition der *Interferenz* im Rahmen dieser Arbeit ist hier:

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as interference phenomena (WEINREICH, 1953, S. 1).

-16-

WEINREICH verwendet die Terminologie an erster Stelle aber für Phänomene in Sprachkontaktsituationen. JUHASZ (1970) unterscheidet weiter zwischen Interferenz innerhalb einer Sprache einerseits und Interferenz zwischen zwei Sprachen andererseits. Im Rahmen dieser Arbeit ist jedoch nur die zweite Art von Interesse.

Unter Interferenz ist ... die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß der Beeinflussung zu verstehen (JUHASZ, 1970, S. 9).

Im Allgemeinen kann gesagt werden, daß sich die Terminologie *Interferenz* als Bezeichnung für

the [erroneous, B.M.] use of elements from one language while speaking another (RICHARDS, 1971, 14)

in dieser Bedeutung durchgesetzt hat. Auch für EICKMANS (1989b, S. 38) sind Interferenzen 'Arten negativen, d.h. fehlerverursachenden Transfers'.

In der heutigen Forschung wird der Terminologie *Interferenz* aber oft die des *negativen Transfers* vorgezogen, da sie mit *positivem Transfer* kontrastiert werden kann:

The term interference implies no more than what another term, negative transfer, does, but there is an advantage in using the latter term since it can be contrasted with positive transfer, which is the facilitating influence of cognate vocabulary or any other similarities between the native and target languages (ODLIN, 1989, S. 26).

Auch in der vorliegenden Arbeit wird aus diesem Grund im Prinzip die Terminologie *positiver - negativer Transfer* gebraucht.

Dem Zitat von JUHASZ (1970, S. 9) konnte schon entnommen werden, daß zwischen "Prozeß des Transfers" einerseits und "Produkt dieses Prozesses" andererseits unterschieden wird.

Diesen Unterschied macht auch WODE (1985, S. 21):

Eine auffällige Besonderheit aller Nicht-L1-Erwerbstypen ist, daß es bei ihnen zu einem Rückgriff auf zuvor gelernte Sprachen bzw. ihre Strukturen kommt. Transfer bezeichnet den zugrunde liegenden Prozeß, Interferenz sein Produkt. Ob es sich bei derartigen Beobachtungen tatsächlich um Interferenzen handelt, läßt sich immer dann leicht erklären, wenn die entsprechende Struktur in der Zielsprache nicht vorkommt und in den

L2-Kombinationen nur dort zu beobachten ist, wo die zuvor gelernte L1 diese Struktur besitzt (meine Hervorhebung).

Auch für WODE sind "Interferenzen" also diejenigen Abweichungen von der Norm, die das Ergebnis von Beeinflussung durch andere Sprachen sind. Transfer ist dann die Bezeichnung für den dafür verantwortlichen "Übertragungsprozeß"⁴:

... transfer is considered as the imposition of previously learned patterns onto a new learning situation (GASS, 1983, S. 69-70).

Je nach zielsprachlichem Ergebnis ist der Transfer dann positiv, negativ oder neutral⁵:

Positive transfer occurs when the Interlanguage string arrangements are non-errors.

Negative transfer occurs when the Interlanguage string arrangements are errors.

Neutral transfer occurs when the Interlanguage string arrangements are either non-errors or errors, neither dominating significantly (SELINKER, 1992, S. 204-206).

Es ist hier anzumerken, daß der zugrunde liegende Transferprozeß immer der gleiche ist, nur die Produkte sind unterschiedlich:

In the learning situation, learners use previous linguistic knowledge in interacting with the interlanguage. Based on present information, we feel that there is only one process of transfer ... Hence, we now believe that there is no need to attribute separate processes (for example, positive, negative or neutral) to the learner. Our view is that the learner is transferring prior linguistic knowledge resulting in interlanguage forms which, when compared by the researcher to the target language norms, can be termed positive, negative or neutral (GASS / SELINKER, 1992b, S. 5-6).

-17-

ODLIN (1989, S. 38) erkennt außer positivem und negativem Transfer auch eine unterschiedliche Kursdauer (*differing lengths of acquisition*), um ein bestimmtes Niveau zu erreichen, als mögliches Resultat eines Transferprozesses an:

The distinction between positive and negative transfer is useful, but the study of these types of transfer tends to focus on specific details and not on the cumulative effects of cross-linguistic similarities and differences on the acquisition process. One way of assessing such effects is to look at the length of time needed to achieve a high degree of mastery of a language.

Während negativer Transfer relativ leicht zu erkennen ist (die Übertragung hat ein fehlerhaftes, abweichendes oder ungewöhnliches Resultat), läßt sich positiver Transfer als solcher schwer nachweisen (die Übertragung ergibt ein korrektes Resultat). Eine unterschiedliche Kursdauer für Lerner mit verschiedenen Muttersprachen könnte aber auf die verschiedenen (hilfreichen) Einflüsse der jeweiligen Muttersprachen hinweisen. Ebenfalls dürfte ein z.B. englischsprachiger Lerner von Deutsch und Russisch mehr Zeit brauchen, um ein gleich hohes Niveau im Russischen zu erreichen wie im Deutschen, weil Englisch und

Deutsch näher miteinander verwandt sind. *Transfer* bezeichnet also einen Lernprozeß, in dem verschiedene Faktoren eine Rolle spielen (siehe weiter unten) und dessen Resultate keineswegs nur negativ sind:

Transfer is not simply a consequence of habit formation [...] Transfer is not simply interference [...] Transfer is not simply a falling back on the native language [...] Transfer is not always native language influence [...] Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired (ODLIN, 1989, S. 25-27).

In der Forschung wird aber meistens nur den negativen Effekten des Transferprozesses Aufmerksamkeit entgegengebracht. Über diesen negativen Beiklang hinaus impliziert - nach behavioristischer Tradition - der Begriff *Transfer*, daß etwas von L1 nach L2 transferiert wird⁶, was aber nicht immer der Fall ist: Unterschiedliche sprachliche Ausgangspunkte können bewirken, daß bestimmte Strukturen einfach vermieden werden oder überrepräsentiert sind.

Damit mehr Aspekte des Einflusses erfaßt werden können, ist auch die theorieunabhängige Terminologie *cross-linguistic influence* vorgeschlagen worden (KELLERMAN / SHARWOOD SMITH, 1986). In der einschlägigen deutschsprachigen Literatur spricht man über *zweisprachliche Interaktionen* (siehe auch: RAUPACH, 1989), womit von vielen Autoren allerdings Prozeß und Produkt des Transfers bezeichnet werden.

Zusammenfassend könnte gesagt werden, daß dem Phänomen von Transfer in der heutigen Forschung eine Stelle als relevanter Spracherwerbsprozeß eingeräumt worden ist:

Language transfer is best thought of as a cover term for a whole class of behaviors, processes and constraints, each of which has to do with cross-linguistic influence, i.e. the influence and use of prior linguistic knowledge, usually but not exclusively native language knowledge. This knowledge intersects with input from the target language and with universal properties of various sorts in a selective way to help build interlanguage (SELINKER, 1992, S. 208).

Es handelt sich "um einen integrierten Bestandteil jener Gesetzmäßigkeiten, nach denen eine L2 gelernt wird" (WODE, 1985, S. 23).

2.1.2 Objekt

Nach der Frage zur Terminologie stellt sich die Frage zum Objekt des Transfers: Was kann alles transferiert werden?

Zunächst sei noch einmal angemerkt, daß man sich auf jeden Fall vor der Annahme hüten sollte, daß beim Lernen einer neuen Fremdsprache immer auf früher Erworbenes zurückgegriffen wird, so wie es die Behavioristen glaubten. Transfer erfolgt nur selektiv in bestimmten Fällen unter bestimmten Bedingungen (siehe 2.1.3). Wenn diese Bedingungen aber erfüllt sind, kann so ziemlich alles transferiert werden, obwohl gesagt werden muß, daß

z.B. das Flexionssystem weniger anfällig ist als z.B. Phonologie und Lexikon (siehe oben):

(Instances of language transfer and interference) ... may be found at the level of pronunciation, morphology, syntax, vocabulary, and meaning (RICHARDS, 1971, 14).

Die vielen Beiträge in z.B. GASS / SELINKER (1983, 1992) und KELLERMAN / SHARWOOD SMITH (1986) belegen ebenfalls, daß Transfer im lexikalischen, phonetischen, morphologischen, syntaktischen usw. Bereich stattfinden kann. WODE (1985, S. 23) merkt jedoch an, daß

es [...] unangebracht ist, sprachlichen Transfer nur im Zusammenhang mit sprachlichen Strukturen im engeren Sinne zu sehen. Einerseits greifen L2-Lerner auch auf pragmatische, Diskurs- und andere Phänomene ihrer L1 zurück (z.B. Konversationstechniken, ...). Andererseits [...] wird auch auf generellere Strukturierungsprinzipien, die anhand anderer Sprachen gelernt wurden z.B. daß Sprachen Wortstellungsregeln haben, daß Sprachschall segmental kodierbar ist usf. [zurückgegriffen].

Auch (nicht-sprachliche) Verhaltensweisen und Phänomene wie z.B. Gestik, das Einlegen längerer Sprechpausen, Lautstärke beim Sprechen, Entschuldigungsgewohnheiten, Anrede- und Begrüßungsgewohnheiten, soziopragmatische Gewohnheiten, verschiedene Intonationsmuster bei gleicher Informationsdurchsage, Sprech- und Schreibgewohnheiten (Wiederholungen, Stil, Textgestaltung), usw. sind also mögliche Gegenstände des Transferprozesses (siehe auch ODLIN, 1989). OLSHTAIN (1983, S. 246) z.B. stellt in einer Untersuchung über Entschuldigungsgewohnheiten - die sprachspezifisch wie auch situationsgebunden sind - Folgendes fest:

It is possible, on the one hand, to talk about general tendencies which are typical of speakers of a certain language, yet on the other hand, the actual choices are situation-dependent. Thus, for instance, speakers of English can be described to be more intense users of direct expressions of apology (irrespective of the situation) when compared with speakers of Hebrew, while speakers of Russian can be said to have an overall higher tendency toward acknowledgment of responsibility. Such tendencies, when they differ from the target features, might be transferred by the learner into the new language across all situations. Such transfer is probably what often causes the lay speaker of English to call the Hebrew speaker "arrogant" and the lay Hebrew speaker to claim that English speakers say "polite" things which they do not mean.

RICHARDS (1971, 18) zitiert ein anderes Beispiel, in dem religiöse Gründe mitspielen:

In Baghdad, [...], the Christian Arabs speak a "Christian Arabic" dialect when talking among themselves but speak the general Baghdad dialect "Muslim Arabic" when talking in a mixed group. [...] What typically happens is that particular functions are assigned to each variety of the language, the most fundamental

distinction being between what may be called High and Low uses of the language. The High form is generally regarded as superior to the Low form and is compulsory for certain types of situations. [...] Now the differences between the High and the Low forms in languages that exhibit this phenomenon, [...] are much greater than those between what we may call a formal or informal style in English. In diglossic communities the High style may have striking differences in grammar and in word order, and in the area of the vocabulary the High style may have a much more learned and classical lexicon than the Low.

People who belong to language communities that manifest this phenomenon may come to expect such switching between distinct language varieties to be a universal feature of languages. In other words, when they come to write something in English that would demand a high style in their mother tongue, they may feel a pressure to give their English a correspondingly high style [...] There may be a distinct preference for archaic words or for words of low frequency, whereas the native speaker of English prefers a simple style.

Auch affektive Faktoren können den Gebrauch nicht-zielsprachlichen Materials bewirken. Lerner können (aus Prestige-Gründen) bewußt und absichtlich auf L1-Elemente zurückgreifen:

learners may have quite different motives for using secondary linguistic knowledge. For various reasons, advanced L2 learners may feel a need for marking linguistically that they do not belong to the L2 speech community: they might want to express the fact that they cannot identify with certain aspects of the target culture, or they may feel, in some contexts, that they gain prestige by making their 'foreign-ness' explicit. Thus, affective and sociopsychological motives, rather than linguistic deficiencies, can sometimes account for a learner's decision to activate secondary linguistic knowledge (FAERCH / KASPER, 1986, S. 63).

Als weitere mögliche Ursachen, die zur Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln von einer Sprache in eine andere führen können, nennt CLYNE (1980) auch noch die größere Explizität, die lexikalische Unzulänglichkeit oder die niedrige Frequenz des entsprechenden Wortes der Empfängersprache und auch das Synonymiebedürfnis.

Zusammenfassend könnte gesagt werden, daß das Vorkommen bzw. das Nicht-Vorkommen von Transfer in erster Linie nicht durch das Objekt des Transfers selbst bedingt ist. Theoretisch kann im Prinzip alles transferiert werden, Nicht-sprachliches wie Sprachliches. Obwohl einzelne linguistische Teilbereiche (z.B. die gebundenen Morpheme) weniger dem Transfer zu unterliegen scheinen, so schlußfolgert ODLIN (1989, S. 152) doch, daß

Transfer occurs in ALL linguistic subsystems.

Abschließend sei hier angemerkt, daß die Einflüsse von einer Sprache auf eine andere und die Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Arbeit aus (system)linguistischer Perspektive untersucht werden und daß demzufolge nur die linguistischen Produkte des

Transfersprozesses im Mittelpunkt des Interesses stehen (Forschungsbereich Sprache). Andere Perspektiven, aus denen Sprachkontakt untersucht werden könnte, sind die psycholinguistische bzw. soziolinguistische bzw. pragmatische Perspektive (Forschungsbereich Individuum bzw. Gemeinschaft bzw. Kommunikationsprozeß) (zu den verschiedenen Perspektiven: CLYNE, 1980).

Ausschlaggebend für das Vorkommen sprachlichen Transfers ist - wie die Studien in z.B. GASS / SELINKER (1983, 1992) und KELLERMAN / SHARWOOD SMITH (1986) belegen - an erster Stelle nicht die (grammatische) Natur des Transferierten, sondern vielmehr die Bedingung, unter der der Prozeß abläuft. Auf diese Bedingungen wird jetzt eingegangen.

2.1.3 Linguistische Bedingungen

Unter 2.1.2 wurde schon darauf hingewiesen, daß der Lerner sich zielbewußt für Transfer entscheiden kann, daß er gezielt fremdsprachliche Elemente gebrauchen kann: Er fühlt sich durch situationsgebundene oder religiöse Erwägungen dazu gezwungen, er sieht in der anderen Sprache bessere Möglichkeiten, um sich auszudrücken, oder es macht sich einfach *plus chic*.

In diesem Abschnitt wird nun auf die linguistischen Bedingungen des Transferprozesses eingegangen: Welche Bedingungen begünstigen bzw. erschweren den linguistischen Transfer?

JAMES (1977, 11-15) setzt für das Vorkommen von Transfer Folgendes voraus:

Transfer can only occur if the L1 can serve as a point of reference. It is not only relevant whether L1 and L2 actually differ or are the same at a particular point or not, but rather whether the learner expects or believes this to be the case. It is the learner's attitude and expectation that determine transfer or generalization within L2.

[...] The phenomenon of transfer must [...] be considered as part of both aspects of the learning process. On the cognitive level one uses previous knowledge for the assimilation of the new language items which can result in facilitative effects, depending on the similarities between L1 and L2 or general linguistic knowledge of the learner, or in inhibiting effects if the L1 structure, attitudes and lack of general linguistic knowledge lead to a wrong assimilation of L2 elements. On the level of automatization, transfer occurs if the already developed habits are the same for L1 and L2, or when the old habits interfere, being better practised and more firmly established than the new habits.

Wenn es diesen *point of reference* gibt, kann Transfer sowohl im kognitiven Bereich als auch im habituellen Bereich auftreten. Die für den (linguistischen) Transfer notwendigen Bedingungen wurden ursprünglich vor allem von KELLERMAN (und JORDENS) weiter untersucht und präzisiert.

die Bezeichnung grundsprachlicher Elemente als *language specific* oder *language neutral* andererseits die Transferierbarkeit bestimmen: idiomatische Redewendungen und Phraseologismen z.B. werden normalerweise als sprachspezifisch erfahren und daher auch nicht transferiert, während Internationalismen und Lehnwörter in der Regel 'transferierfreudig' sind.

The exact nature of what does constitute this subset will [...] depend not only on what I have called the learner's psychotypology but also on a second constraining factor, the transferability of the L1 structure, that is, the probability with which this structure will be transferred relative to other structures in the L1. Transferability is to be seen as a theoretical notion, which derives from native speaker's own perception of the structure of their language. If a feature is perceived as infrequent, irregular, semantically or structurally opaque, or in any other way exceptional, what we could in other words call 'psycholinguistically marked', then its transferability will be inversely proportional to its degree of markedness. Transferability is not itself a predictor of performance but it is one of the determinants of whether an L1 structure will be treated as language-specific (not transferable to a given L2) or language-neutral (that is, transferable to a given L2) (KELLERMAN, 1983, S. 117).

Es sei noch einmal wiederholt, daß es die subjektiven Eindrücke des Lerners sind, die für das Vorkommen von Transfer ausschlaggebend sind. Einerseits hängt dieses Auftreten von der vom Lerner subjektiv wahrgenommenen Identität bzw. Distanz der betreffenden Sprachen ab, andererseits von seiner subjektiven Bezeichnung des möglichen Transferobjektes als *language neutral* (unmarkiert) oder *language specific* (markiert)⁷:

[The] use [of transfer] with idioms, lexis and syntax, at least, and probably with all aspects of language except phonology, will be constrained by the learner's perception of L1-L2 distance, with marked forms (here meaning those which are less frequent, less productive, less semantically transparent, less core) being potentially less transferable than unmarked ones (LARSEN-FREEMAN / LONG, 1991, S. 105).

Die Terminologie *semantically transparent* bzw. *semantically opaque* ist weniger präzise als *language neutral* bzw. *language specific*, und wird in dieser Arbeit deshalb auch nicht gebraucht.

Der Grund, warum so auf die Subjektivität beim Vorkommen des Transfers hingewiesen wird, ist, daß die Wahrnehmung zweier Sprachen und ihre objektive Verwandtschaft nicht immer zusammengehen, obwohl natürlich gesagt werden muß, daß die Chance, daß zwei Sprachen als ähnlich wahrgenommen werden, um so größer ist, je näher sie miteinander verwandt sind:

the more similar linguistic structures in two languages are, the greater the likelihood of transfer. However, studies of language awareness indicate that the importance of language distance depends very much on the perceptions of that distance by learners (ODLIN, 1989, S. 141).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Intuitionen des Lerners und / oder die Bezeichnungen *language specific* bzw. *language neutral* durch den Spracherwerbsprozeß hindurch schwanken können:

A learner's proficiency level seems also to be a relevant factor in determining when transfer will occur (LARSEN-FREEMAN / LONG, 1991, S. 105).

Das jeweilige zielsprachliche Niveau ist also ein dritter Faktor beim Auftreten von Transfer. JORDENS (1977) stellt empirisch fest, daß niederländischsprachige Studenten im 1. Jahr ihres Germanistikstudiums korrekte und auch nicht-korrekte niederländisch-ähnliche Redewendungen im Deutschen akzeptieren (das Deutsche und das Niederländische werden psychotypologisch als sehr ähnlich erfahren), während die Studenten aus dem 2. Jahr diese Ausdrücke als sprachspezifisch bezeichnen und, demzufolge, nicht akzeptieren:

In a particular stage of language learning, L2-expressions with an L1-equivalent also tend to be rejected. This is thus true to a greater extent for language-specific L2-expressions with an L1-equivalent (JORDENS, 1977, 51-52).

Diese Verschiebung im Bewußtsein, daß sich das Deutsche und das Niederländische zwar sehr ähneln, aber immerhin verschiedene Sprachen sind, stellen auch JAEGERS (1991), BEELEN (1993) und JANSSENS (1995) bei Deutschsprachigen fest, die Niederländisch lernen.

Folgender zeitliche Verlauf des Transfervorkommens im Spracherwerbsprozeß läßt sich feststellen:

1 Fase der arrogantie: *Nadat de eerste watervrees is overwonnen, ontstaat er een soort euforie. Het valt allemaal ontzettend mee. Duitse woorden en zinnen worden letterlijk in het Nederlands vertaald. Er treedt syntactische interferentie met andere vreemde talen op. De uitspraak is erg slecht. Maar omdat dit alles de leerlingen ontgaat, blijft de euforie. Deze eerste fase duurt niet zo lang, meestal tot het eerste proefwerk.*

2 Onzekerheidsfase: *Tengevolge van foutenfeedback verkeert de vrolijke onbevangenheid van de eerste fase in haar tegendeel, een algemene onzekerheid. Men wantrouwt de eigen mogelijkheden, ook als het gaat om heel eenvoudige zaken. Er wordt steeds weer naar simpele woorden gevraagd. De leerlingen denken diep na voor ze iets zeggen, spontaan spreken is er niet meer bij.*

3 Evenwichtsfase: *Geleidelijk aan, soms heel laat, breekt de derde fase aan. Wat de grammatica betreft, heeft men de vele overeenkomsten met het Duits, maar ook de vele verschillen onderkend. Wat de woordenschat betreft, heeft men oog gekregen voor de sterke en zwakke kanten van de analogie-strategie. Er zijn nu ook een aantal typisch Nederlandse, niet door vergelijking met het Duits te herleiden woorden bekend, en de leerlingen zijn zich ervan bewust dat het Nederlands een kleurrijk idioom kent* (BEELEN, 1993, 22).

BEELEN spricht also von einer Phase der Arroganz und des Übermuts bei Anfängern (*fase van de arrogantie*), die später von einer vorsichtigen Phase (oder zu vorsichtigen: den eigenen Sprachmöglichkeiten wird mißtraut, homogene Hemmung tritt auf) (*onzekerheidsfase*) abgelöst wird. Die dritte Phase hält die Mitte zwischen den beiden Extremen (*evenwichtsfase*).

Der hier beschriebene Transferverlauf⁸ wird von LARSEN-FREEMAN / LONG (1991, S. 105-106) bezeichnet als

'u-shaped behavior'. Beginners were more willing to transfer marked items along with unmarked ones, perhaps recognizing general typological similarities between these L1s and L2s. Intermediate students were more conservative about transferring marked uses, possibly because they had committed enough errors by this stage to know that, while similar, the languages really differed in detail a great deal. Finally, advanced learners once again became willing to assume transferability.

SELINKER (1992, S. 207) faßt die Transferproblematik folgenderweise zusammen:

The consensus view is that language transfer is not an 'all or nothing' phenomenon as was thought in the earlier days of contrastive analysis. The use of native language information in the formation and structure of interlanguages is, it is now clear, a selection process, i.e. there are some native language structures and processes more likely to be transferred than others [...]

One caveat is that there is evidence in the literature that, at least in the lexical domain, learners may [...] reject target language structures even if found in the native language.

2.1.4 Schluß

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, daß

on ne transfère pas n'importe quoi n'importe quand (BOUVY / DRIANNE, 1995, 14).

Grundlegende Bedingung für das Vorkommen von Transfer ist, daß der Lerner die betreffenden Sprachen psychotypologisch als ähnlich und nah wahrnimmt. Wenn dies der Fall ist, kann Transfer stattfinden, wenn dessen Objekt vom Lerner als unmarkiert (*language neutral*) empfunden wird. Auf diese Weise versucht dann der Lerner, eine Wissenslücke zu füllen:

transfer occurs when interlanguage knowledge is either not available or less accessible than L1 knowledge (FAERCH / KASPER, 1986, S. 63).

Mehrere Autoren weisen auf die Funktion des Transfers als 'Rettungsmittel in schwierigen Situationen' hin:

Kellerman concludes from his studies, combined with those of Jordens, that

transfer is a strategy available to compensate for lack of L2 knowledge (LARSEN-FREEMAN / LONG, 1991, S. 105) (meine Hervorhebung).

Le transfert [...] est constructif. C'est une stratégie de communication qui consiste à utiliser des éléments d'une autre langue pour combler les failles de l'interlangue (BOUVY / DRIANNE, 1995, 14-15) (meine Hervorhebung).

-24-

Vor allem im Bereich der lexikalischen Semantik kann die linguistische Nähe von Grund- und Zielsprache zum Transfer veranlassen, wobei auf die Gefahr der "falschen Freunde" hinzuweisen ist:

Despite the advantages of a large lexicon common to two languages, there are nevertheless pitfalls in the form of "faux amis", the "false friends" notorious to many language teachers. [...]

False friends come in other guises as well. One of the most common problems in second language acquisition is when there is only a partial semantic identity of cognates. [...] Lexical transfer can also occur when there is no morphological similarity between words that appear to be semantically equivalent [...]

While a pair of cognates may be semantically similar, there are often grammatical restrictions found in one language but not in another, and such restrictions can occasion difficulty. Transfer can also occur when the word forms are not similar but the meanings are (ODLIN, 1989, S. 78-79).

Diesem Zitat kann entnommen werden, daß die Form- und Bedeutungsentsprechungen der "falschen Freunde" verschiedenartig sein können.

Selinker / Baumgartner-Cohen (1996, 3) nennen die folgenden für den Transfer fördernden Faktoren:

- 1 meaning plausibility, especially lexical substitution that 'makes sense to the learner',*
- 2 phonetic similarity, or 'physical resemblance' of some sort, and*
- 3 the substituted word exists in the target AND the learner knows it.*

Es wird also um so mehr transferiert werden, je akzeptabler dem Lerner das Resultat erscheint und je 'zielsprachlicher' es sich anhört bzw. aussieht.

Wie oben schon angemerkt wurde, war im theoretischen Rahmen der Identitätshypothese die Rolle von Transfer als Lernprozeß definitionsgemäß irrelevant:

Vor dem Hintergrund der Hypothesen, die bei mehr als einer Sprache von unabhängigen Spracherwerbsprozessen ausgingen, waren Begriffe wie Transfer oder Interferenz uninteressant geworden. Erst Mitte der siebziger und Anfang der achtziger Jahre traten Überlegungen zum gegenseitigen Einfluß verschiedener Sprachen wieder in den Vordergrund (vgl. z.B. GASS / SELINKER, 1983), wobei

fast ausschließlich die Beeinflussung einer Muttersprache auf eine zweite Sprache untersucht wurde (HUFEISEN, 1991, S. 17).

Zu jener Zeit wurde Transfer aus weiteren Zweitsprachen in der Tat kaum behandelt, wenn man von ein paar kleineren Artikeln wie z.B. STEDJE (1976) und CHANDRASEKHAR (1978) einmal absieht. Diese Transferquelle wird vor allem dann aktiviert, wenn der Lerner die beiden Zweitsprachen als ähnlicher wahrnimmt als die Muttersprache und die betreffende Zweitsprache:

where one of these other second languages is formally more closely related to the target language, borrowing is preferred from that language rather than from the mother tongue (CORDER, 1992, S. 27).

-25-

So merken BAUSCH / KASPER (1979, 16) z.B. an, daß "deutsche Lerner des Italienischen als zweiter romanischer Fremdsprache eher zu Transfer aus dem Französischen als aus dem Deutschen oder Englischen neigen [werden]".

2.2 Mehrsprachigkeit

Beim Erlernen einer Fremdsprache machen die Lerner in jedem Stadium ihrer Sprachbeherrschung Fehler. Diese Fehler sind nicht nur unterschiedlicher Art (sie betreffen verschiedene grammatische Bereiche), sondern auch unterschiedlicher Herkunft (Fehler werden aufgrund des jeweiligen Interlanguage-Systems selbst, wegen schlechter Umstände, wegen Einflüssen schon erworbener Sprachen gemacht). In der vorliegenden Arbeit gilt unser Interesse in erster Linie dieser letzten Kategorie von *cross-linguistic influences*, die ihrerseits verschiedene grammatische Bereiche betreffen können.

Die Existenz von Fehlern, die aufgrund schon erworbener sprachlicher Kenntnisse auftreten, kann nicht abgestritten werden. In zahlreichen Arbeiten wurde bereits auf diese Rolle hingewiesen, die je nach theoretischem Rahmen und Definition für größer oder kleiner gehalten wird.

Die Feststellungen von einerseits WANDRUSZKA (1979, S. 329):

Rund die Hälfte aller unserer Fehler sind Interferenzfehler. Ihre Quelle ist keineswegs nur die Muttersprache.

und andererseits RAUPACH (1989, S. 396):

Die Tatsache, daß weit über die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig ist, legt es nahe, nicht die Einsprachigkeit, sondern die Mehrsprachigkeit als Normalzustand zu betrachten. In der Tat ist der sprachliche Alltag in fast allen Regionen der Welt gekennzeichnet durch mehrsprachige Individuen, mehrsprachige Gruppen und mehrsprachige Staaten.

lassen es um so erstaunlicher erscheinen, daß bisher kaum ausführlich untersucht wurde, ob

außer der L1 auch andere, bereits (unvollkommen) gelernte Fremdsprachen beim Lernen einer nächsten eine Rolle spielen. Auf die Problematik wurde jedoch schon vor langer Zeit hingewiesen:

The resemblance between [Danish, Norwegian and Swedish] is, indeed, so strong that it is practically impossible to keep them apart: a foreigner who has learnt to speak Danish fluently, and then goes on to learn Swedish, will soon lose the power of speaking the former language, and will not regain it till he has forgotten his Swedish. A further study of Norwegian, which is intermediate between Danish and Swedish, will cause still greater confusion (Zitat von SWEET (1899) in RINGBOM (1987, S. 26)).

Aber auch in der 'neueren' Forschung (siehe Kapitel 1) wurde bisher nur auf die Problematik verwiesen, ohne sie weiter zu erforschen:

Obgleich die L3-L2-Interferenzen nicht ausgezählt und ausgewertet wurden, konnte bei der Durchsicht der Fehler insgesamt festgestellt werden, daß es auch hier zu zahlreichen, vor allem lexikalischen Interferenzen aus dem Französischen oder einer anderen Fremdsprache kam (KÖHLER, 1975, S. 133).

-26-

Das Forschungsfeld wird jedoch sowohl aus lerntheoretischer Sicht:

*It is our premise that difficulties that learners have in keeping languages and interlanguages apart is an interesting topic, both for multiple language acquisition and, more generally, for a cognitive theory of language and mind. [...] Are there any principles to be discovered in the mixing and merging of interlanguages? We know of no papers directly on this topic. [...] **Not being able to keep languages apart is surely a topic in multiple language acquisition that demands further inquiry**(Selinker / Baumgartner-Cohen, 1996, 1-2-9).*

als auch aus didaktischer Perspektive als interessant bezeichnet:

[...] Mit anderen Worten: es gilt, an der begründeten Differenzierung eines bereits grundsätzlich auf Mehrsprachigkeit ausgelegten Fremdsprachenunterrichts weiterzuarbeiten; forschungsmethodisch werden dabei Erkenntnisse, die mithilfe systematischer Analysen zu individuellen Mehrsprachigkeiten gewonnen werden, besondere Relevanz erlangen (BAUSCH, 1989b, S. 376).

Es sei hier jedoch angemerkt, daß die Rolle des Transfers im Mehrsprachenerwerb inzwischen doch nuanzierter gesehen wird als z.B. KIELHÖFER (1975) sie sah:

*Als interlinguale Interferenzquelle kann außer der L1 auch eine weitere Fremdsprache in Frage kommen [...] Uns scheint, daß das Englische als L3 ein beträchtlicher **Störfaktor** für den Erwerb der L2 darstellt (KIELHÖFER, 1975, S. 95) (meine Hervorhebung).*

Man ist sich inzwischen darüber im klaren, daß es sowohl "nutzbringende" als auch

"hinderliche Faktoren" gibt (SCHILD, 1993) und daß die Mehrsprachigkeit auch didaktisch ausgenutzt werden kann:

Wer in Klasse 7 mit Französisch beginnt, ist in Sachen Fremdsprachen kein unbeschriebenes Blatt mehr. Die erste Fremdsprache Englisch hat im Schülerhirn bereits tiefe Spuren hinterlassen, und das bleibt auch so, da der Englischunterricht parallel zum Französischunterricht weitergeführt wird. Die Englischspuren im Kopf sind Segen und Fluch zugleich. Sie sind oft eine Abkürzung zum Lernziel, nicht selten aber auch Stolperstein. Wo liegen die Abkürzungen, wo die Stolpersteine, und wie macht der Lehrer daraus einen pannen- und stauarmen Lernweg zum Französischen? Solche Fragen sind bisher in der Fachliteratur noch nicht gestellt und darum auch noch nicht beantwortet worden (MÜLLER, 1993, 117) (meine Hervorhebung).

MÜLLER (1993) spricht in diesem Zusammenhang über "die zwei Seiten der Transfermedaille".

Die Tatsache, daß Mehrsprachigkeit heutzutage fast zum Normalfall geworden ist (vgl. RAUPACH, 1989) einerseits, und die Erkenntnis bzw. Anerkennung, daß sie beim Sprachenlernen eine wesentliche Rolle spielen dürfte bzw. spielt andererseits (MOULTON / FREUDENSTEIN, 1972; RINGBOM, 1987; ODLIN, 1989; GASS / SELINKER, 1992), hat dazu geführt, daß der Bereich *gesteuerter L3-Erwerb* in der heutigen Forschung voll im Kommen ist. Zeugen davon sind mehrere kleinere Artikel in der jüngeren Literatur (z.B. MÜLLER, 1993; SCHILD, 1993; KLEIN, 1995) und die Gründung 1994 des Arbeitskreises L3. Größere, eingehende Veröffentlichungen zu einer bestimmten Konstellation L1 - L2 - L3 im gesteuerten Lernen gibt es verhältnismäßig aber wenig (m.W. nur HUFSEISEN, 1991). Auch die vorliegende Arbeit über gesteuerte Dreisprachigkeit versucht, einen Teil der Forschungslücke im Bereich der *zweisprachlichen Interaktionen beim L3-Lernen* zu füllen.

-27-

Die obengenannte 'wesentliche Rolle' der Mehrsprachigkeit beim Lernen einer weiteren Fremdsprache besteht dann darin, daß der L3-Lerner über mehr Kenntnisse und Erfahrungen verfügt:

Das Lernen einer Tertiärsprache wird in besonderem Maße von den sich addierenden und potenzierenden Kenntnissen und Erfahrungen beeinflusst, die die Schüler beim Erwerb der ersten und zweiten Fremdsprache gesammelt haben (BAUSCH, 1989b, S. 374).

Einige Autoren weisen darauf hin, daß diese Kenntnisse und Erfahrungen vor allem im rezeptiven Bereich wichtig sein dürften,

Generally speaking, L3-learners have more relevant experience than L2-learners, and in this sense it should therefore be easier to learn, especially to comprehend, a third than a second language, since the L3-learner can make use of many more cues than the L2-learner (RINGBOM, 1987, S.112) (meine Hervorhebung).

vor allem dann, wenn es sich um nahverwandte Sprachen handelt:

In that study [of reading comprehension of Dutch by English-speaking university students, B.M.], none of the students had had any instruction in Dutch, but one subgroup had already had some instruction in German, and that subgroup showed a better understanding of the Dutch text that they were given to read. The other subgroup in the study did succeed in understanding some of the text (largely because of a modest number of Dutch-English cognates), but they did not have the advantage of the subgroup that had studied German, a language highly similar to Dutch (some of those in the non-German subgroup had studied other foreign languages, but such language study helped them little). These results clearly support the belief that several years of study of one foreign language can greatly reduce the time needed to acquire a similar language. [...] Much of the advantage in lexical similarity is likely to be evident in reading comprehension. [...] Research indicates that when two languages share a large number of similar words, learners will have a considerable head start in their efforts to read another language (ODLIN, 1989, S. 41) (meine Hervorhebung).

Anders als beim Lernen einer L2 verfügt man beim Lernen einer L3 also schon über eine gewisse 'Fremdsprachenlernerfahrung' als möglichen relevanten Faktor im Lernprozeß. Der L3-Lerner kennt schon das Konzept des Fremdsprachenlernens (z.B. das Gefühl, etwas nicht zu verstehen), hat wahrscheinlich allgemeine und individuelle Lernstrategien entwickelt, auf die er zurückgreifen kann, und ist als Fremdsprachenlerner also 'kompetenter' als der L2-Lerner. Der Unterschied zwischen dem Beginn einer L3 und einer L4 wiederum ist dann nicht mehr so groß, so daß man L3 als L2+n ($n \geq 1$) definieren kann. L3 ist also die Sprache, die jemand als zweite oder weitere Fremdsprache lernt, d.h. zu einem Zeitpunkt, wenn der L1-Erwerb als abgeschlossen gelten kann und eine L2 bereits gelernt wurde (nach HUFSEISEN, 1996a).

-28-

Diese Annahmen, daß die Lernvorgänge nicht völlig identisch sind und daß mehrsprachige Lerner auch aus anderen Sprachen als der Muttersprache transferieren können,

... individuals learning a new language may already know two, three, or even more languages. Therefore no study of transfer can neglect the importance of trilingual and other multilingual situations (ODLIN, 1989, S. 141).

haben dann - wie schon gesagt wurde - dazu geführt, daß "L3 dabei [ist], sich als eigenständiges Forschungsgebiet zu etablieren" (HUFSEISEN, 1996d), was SCHILDs (1993, 349) Wunsch

Es muß endlich damit begonnen werden, diesen Lehr- und Lernbereich systematisch zu erkunden

entgegenkommt.

In dieser Arbeit zur Sprachenkonstellation Französisch - Niederländisch - Deutsch sind nicht

die muttersprachlichen Interaktionen unmittelbarer Gegenstand der Untersuchung, sondern der Schwerpunkt liegt vielmehr auf jenen fremdsprachlichen Interaktionen, die dem Niederländischen beim Deutschlernen zuzuschreiben sind.⁹

Die Projektion der Erkenntnisse aus der L2-Forschung (siehe weiter unten) und die Tatsache, daß die Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen auch für linguistisch ungeübte Augen offensichtlich ist, führen dann zur Hypothese, daß der französischsprachige Lerner diese beiden (Fremd)sprachen auch als ähnlicher als seine Muttersprache Französisch und die Zielsprache Deutsch wahrnimmt. Folglich greift er beim L3-Lernen eher auf die L2 Niederländisch zurück, was im rezeptiven wie im produktiven Bereich vorwiegend hilft¹⁰, aber im produktiven Bereich auch (vor allem im Bereich der Lexik) zu fremdsprachlichen Interaktionen führt. Auf diese doppelte Rolle wurde schon in der L2-Forschung hingewiesen:

If (a learner) ... is learning simply to understand the language, the greater the similarity between the first language and the second, the easier the latter will be to understand. In using the language, however, it is the similarity that may cause interference by the misuse of such things as deceptive cognates (MACKEY, 1965, S. 109).

In der L2-Forschung zur in dieser Arbeit zentralen Problematik der nahe verwandten Sprachen Niederländisch und Deutsch wird ebenfalls auf die hilfreiche Rolle im rezeptiven Bereich hingewiesen:

De snelle receptieve vorderingen die bij Duitstalige leeders zijn waar te nemen, zijn m.i. niet alleen te verklaren door toevallige voorkennis van het Nederlands, maar ook door structurele verwantschap met de moedertaal. Te denken valt hierbij o.m. aan klankcorrespondenties, aan gemeenschappelijke, min of meer gelijkkluidende, germaanse en romaanse woorden, alsmede aan de syntaxis (BEELEN, 1993, 23).

-29-

Zu gleicher Zeit aber erwähnt BEELEN (1993, 22-23) den Unterschied in rezeptiven und produktiven Fähigkeiten als gelegentliche Ursache von Frustration bei deutschsprachigen Niederländischlernern:

Een oorzaak van de soms optredende frustratie ligt in de opvallende discrepantie tussen receptieve en produktieve taalvaardigheid ... (het "mond-vol-tanden-effect"): [De leeders] begrijpen de eenvoudige tekst van het elementair- en basisniveau veelal op het eerste gezicht en gehoor, maar komen in de problemen bij het spreken en schrijven.

Auch andere Autoren machen in einem Zug auf Vor- und Nachteile aufmerksam,

Die sprachliche Nähe des Niederländischen zur deutschen Muttersprache scheint zunächst den Zugang zur Zielsprache zu erleichtern und die Lernzeit zum Erwerb der Kenntnis der elementaren Strukturen und eines Basiswortschatzes zu

verkürzen. Allerdings täuscht die enge Sprachverwandtschaft über manche Schwierigkeit hinweg. So stößt der Lernende bei der Aussprache spezifisch niederländischer Laute auf nicht erwartete Hindernisse. [...] Auch im Bereich der Lexik gibt es so manchen Stolperstein. Zahlreich sind die sog. false friends (SUDHÖLTER, 1989a, S. 329-330).

während noch andere nur für die negativen Effekte ein Auge zu haben scheinen:

Nachbarsprache bedeutet im Fall des Niederländischen auch Verwandtschaft der Sprachsysteme. Auf die Verwandtschaft der Sprachsysteme wie auch auf die Verwandtschaft der beiden Lexika (des Deutschen und des Niederländischen) müssen wir im Anschluß eingehen; denn hier stellt sich ja das Problem der Interferenz im Strukturalen und der Benutzung "falscher Freunde" im Lexikalischen (CHRIST, 1989, S. 27).

Auch JANSSENS (1995b, S. 99) spricht nur die negativen Einflüsse an, nuanziert aber, indem er auf das Phänomen der *homogenen Hemmung* hinweist:

Als we alle fouten overzien, kunnen we de oorzaken ervan als volgt rangschikken: op de eerste plaats staat zonder enige twijfel interferentie met de moedertaal (Duits, B.M.) (die vooral duidelijk is in het lexicon), op de tweede plaats een gebrekkige beheersing van vaak elementaire regeltjes (zoals de spelling van vocalen en consonanten, de werkwoordvervoeging, de e-congruentie, de lijdende vorm) en op de derde plaats de angst voor mogelijke negatieve transfer uit de moedertaal (of m.a.w. de onzekerheid die met interferentieproblemen gepaard gaat).

Obenstehende Zitate sind alle Arbeiten entnommen, die die *interlanguage* Deutschsprachiger untersuchen, wenn sie Niederländisch lernen. Die gleichen Probleme treten selbstverständlich auch auf, wenn Niederländischsprachige Deutsch lernen:

Aus dem kommunikativen Verkehr entsteht ein Deutsch, das gleichsam aufgebaut wird auf den Kenntnissen des Niederländischen. Aus der niederländischen Sprache entwickelt sich allmählich ein verständliches Deutsch, das jedoch gegen jegliche Grammatik verstößt und das viele Niederlandismen enthält. [...] Wo die deutsche Sprache also in der tagtäglichen Kommunikation so einfach erscheint, ist sie auf einmal schwer, wenn es darauf ankommt, sie hochdeutschgerecht zu erlernen (HIELEMA, 1992, 145).

Zusammenfassend kann hier also gesagt werden, daß die linguistische Nähe des Deutschen und des Niederländischen in vielen Bereichen Kontrastmangel zur Folge hat, was vor allem im Bereich der lexikalischen Semantik zu großen Schwierigkeiten führt (EICKMANS, 1989b; siehe auch TOUBER, 1977; KUEN, 1988; LANGE, 1993; MEIJERINK, 1994; THEISSEN, 1995). Auffallend dabei ist, daß die Aufmerksamkeit in den einschlägigen Werken meistens auf die Unterschiede (die "falschen Freunde" im Wortschatz) gelenkt wird. Daß es auch "wahre Freunde" gibt, d.h. daß die Ähnlichkeit (im Bereich der Syntax, der Phonetik, des

Wortschatzes und der Wortbildungsregeln) auch hilfreich und lernerleichternd sein kann, wird oft übersehen oder, auf jeden Fall, weniger besprochen. BEELEN (1993, 25-26) ruft dazu auf, noch einen Schritt weiterzugehen, und die Verwandtschaft bewußt didaktisch auszunutzen:

Het lijkt zeker niet verstandig de moedertaal en een verwante vreemde taal in het onderwijs streng gescheiden te houden. Er dient te worden gezocht naar aanknopingspunten (...) Moet je het van je familie hebben? Familierelaties zijn niet altijd gemakkelijk maar wel belangrijk. En onontkoombaar. Doe er wat mee!

Auch RINGBOM (1987) weist mehrmals auf die historisch gewachsene Einseitigkeit hin, nur für die Unterschiede ein Auge zu haben:

In fact, it has not been sufficiently recognized that it is similarity, not difference, which is the important property of linguistic products when they are used to illuminate the processes of learning. From LADO (1957) onwards, research (...) has tended to analyse differences rather than similarities (RINGBOM, 1987, S. 33).

Most existing data from transfer research are thus one-sided in that they emphasize the negative effects of L1-influence, without saying much about the facilitating effects (RINGBOM, 1987, S. 58).

Schon DE VRIENDT (1972, 50) wies in einem kleineren Artikel *Interferenzen einer ersten Fremdsprache beim Erlernen einer zweiten* auf die spezifische Problematik der in dieser Arbeit behandelten Sprachenkonstellation Französisch - Niederländisch - Deutsch hin. Auf seinen Hinweis, daß

eine eingehende, alle Ebenen des sprachlichen Ausdrucks umfassende Untersuchung der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen drei Sprachen von größtem Nutzen sein würde

wird hier zwar nicht voll eingegangen, aber die vorliegende Arbeit setzt sich doch eingehend mit der Problematik dieser Sprachenkonstellation auseinander.

-31-

ANMERKUNGEN

1. Diese Arbeit entstand als Dissertation an der Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Letteren, Departement Linguïstiek.

Promotor: Prof. dr. L. DRAYE. Proefschrift ter verkrijging van de graad van Doctor in de Taalen Letterkunde: Germaanse Talen. 1997.

Vorwort

Nach getaner Arbeit möchte ich zunächst einmal zurückblicken: ich bin mir darüber im klaren, daß die vorliegende Arbeit keineswegs die Leistung einer einzelnen Person ist. Ich möchte mich an dieser Stelle denn auch all denjenigen meinen Dank ausdrücken, die mir auf irgendeine Weise beim Zustandekommen dieser Arbeit behilflich gewesen sind.

An erster Stelle möchte ich Herrn Prof. Dr. L. Draye danken, der diese Untersuchung betreut hat. Seine Ratschläge und kritischen Anmerkungen haben wesentlich dazu beigetragen, daß diese Arbeit zu dem geworden ist, was sie ist. Zu gleicher Zeit entschuldige ich mich auch für die administrative Lauferei, die er - wohlwollend - für mich getan hat, und die Unbequemlichkeiten, die meine Tätigkeit im fernen Mons mit sich brachte. Seine freundliche Bereitschaft zur Hilfe zeigt seine menschliche Aufmerksamkeit.

Ebenfalls bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. L. Vermeire, die das Zahlenmaterial auf statistische Unterschiede hin untersucht hat und mich vor falschen Schlußfolgerungen bewahrt hat, und bei Frau Prof. Dr. B. Hufeisen, deren Interesse und *on-line* Hilfe mich bei der Arbeit(smotivation) unterstützt haben.

Weiter danke ich den Professoren und Lehrern der verschiedenen Universitäten und Schulen, die mir bei der Datensammlung behilflich gewesen sind. Dieser Dank gilt natürlich auch den Versuchspersonen selbst: ohne ihre *Interaktionen* hätte es diese Arbeit einfach nicht geben können. Ebenfalls danke ich den Goethe-Instituten - und ganz besonders dem Goethe-Institut Brüssel - für die Zurverfügungstellung von Materialien, das Mitteilen von Informationen, die Hilfe bei der Datensammlung und die Einführung in die Beurteilungskriterien des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache*.

Auch vielen Freunden und meinen (Ex-)KollegInnen in Mons - Dirk, Ivo, Jean-Yves, Michèle, Vinciane, Erika, Bart, Sabine, Marc, Delphine, Isabelle, Daniel - wird an dieser Stelle gedankt. Ihre praktische und technische Hilfe bei der Datensammlung und -analyse, die Übernahme von kleinen Arbeiten, Verpflichtungen und Formalitäten, ihre stetige Bereitschaft zum Dialog und ihre Kritiken haben mir immer sehr viel weiter geholfen. Vor allem bedanke ich mich bei Frau S. Floß und bei Herrn Prof. Dr. M. Geerinck, Leiter der Sprachabteilung, in dessen Person ich meinem Arbeitgeber, die *Facultés Universitaires Catholiques de Mons*, für das in mich gesetzte Vertrauen und die Ermöglichung, an Kongressen teilzunehmen, danken möchte. Ebenfalls danke ich allen für die menschliche Unterstützung und das Verständnis für die schwierige Situation, die die Kombination Unterricht - Doktorarbeit mit sich brachte.

Schließlich bedanke ich mich auch bei meiner lieben Frau Brigitte, die mich immer bei der Arbeit unterstützt hat, auch wenn ich abends über dem Computer hockte und meine Beteiligung an der tagtäglichen Hausarbeit und die Beschäftigung mit unseren lieben Kindern Lien und Ewoud zu wünschen übrigließ. Ihnen gebe ich ein Versprechen: meinen Kindern, daß ich mehr mit ihnen spielen werde, und Brigitte, daß der Rasen künftig immer rechtzeitig gemäht wird (Unkraut inklusive).

Bruno Michiels [Zurück zum Text](#).

2. "Deutsch ist für Niederländischsprachige so schwierig, weil es so leicht ist" (WILMOTS, 1992, 139). [Zurück zum Text](#).

3. Die Analyse aus der *teaching perspective* (*relate desired output to known inputs in a principled way, prescribing what has to be done by the teacher in order to help the learner achieve learning*: SELINKER, 1972, 209) dagegen bezieht sich auf die Steuerung der

Lernprozesse durch Lehrverfahren (also, mit welcher Methode soll unterrichtet werden? Welche Methode ist am besten) und ist eine andere Möglichkeit, diese Problematik anzugehen. Sie wird hier aber nicht weiter behandelt. [Zurück zum Text.](#)

4. Diese Definition unterscheidet sich also von der Definition von z.B. TOUBER (1977, 121), der unter Transfer den "einfluss einer sprache, der *keine* fehler verursacht" (meine Hervorhebung) versteht und für den Interferenz "den fehlerverursachenden einfluss einer sprache auf eine andere" bedeutet. [Zurück zum Text.](#)

5. Die Terminologie *neutral transfer* ist u.E. höchst unglücklich und irreführend: von einem Transferprozeß kann nicht die Rede sein. [Zurück zum Text.](#)

6. Außerdem kann Transfer auch umgekehrt verlaufen, aber auf die Einflüsse von später erworbenen Sprachen auf früher erworbene wird in dieser Arbeit nicht tiefer eingegangen. [Zurück zum Text.](#)

7. Die theoretische Möglichkeit des Vorkommens von Transfer aufgrund der Psychotypologie bzw. der Transferabilität unterscheidet sich also von einer Transferprognose auf kontrastiv-analytischer Basis, die auf einem (objektiven) wissenschaftlichen Vergleich der betreffenden Sprachen beruht. [Zurück zum Text.](#)

8. Auf eine derartige Entwicklung des Transfers wurde m.W. nur bei der Konstellation Niederländisch - Deutsch (oder umgekehrt) hingewiesen, und sie ist in dieser Arbeit also von besonderem Interesse. [Zurück zum Text.](#)

9. In Wallonien, dem französischsprachigen Teil Belgiens, wird normalerweise Niederländisch als erste Fremdsprache gelernt. Englisch und Deutsch (und in noch geringerem Maß Spanisch) sind weitere Fremdsprachen, die in den meisten Fällen erst nach Niederländisch gelernt werden. [Zurück zum Text.](#)

-33-

10. Daß linguistische Nähe helfen würde, steht aber voll im Widerspruch zu den Ansichten von WINITZ / REEDS (1975):

We believe that the more two languages differ in structure the more rapid the acquisition of the second language (WINITZ / REEDS (1975) in RINGBOM, 1987, S. 56).

Die Erklärung dieser doch erstaunenden Aussage liegt aber darin, daß WINITZ / REEDS Ansprüche stellten, die weit über dem normalerweise beim Fremdsprachenlernen üblichen Niveau lagen:

A main error in WINITZ / REEDS' reasoning no doubt lies in their imposing impossibly high demands on the L2-learner. Certainly, if the aim of foreign language learning is taken to be nothing less than native-speaker perfection in production, their claim is not at all absurd. To climb the last step on the ladder of language learning and reach a native standard in another language is a stage where cross-linguistic L1-L2 similarity either has no significance at all or may

even have a predominantly negative effect (RINGBOM, 1987, S. 57).

Einen ähnlichen Eindruck hat JAEGERS, wenn Deutschsprachige Niederländisch lernen:

[Het leerproces van onze Oosterburen] komt er meer uit te zien als een gang door een soort mijnenveld, waarbij de grote onzekerheid niet is: hoe zeg ik het? , maar eerder: is het juist zoals ik het zeg? (...) Jaegers heeft zelfs de indruk "daß die [linguistische] Nähe nicht unbedingt eine Hilfe darstellt, sondern sich geradezu in das Gegenteil, ein Lernhemmnis, verkehrt" (BEELEN, 1993, 21).

JAEGERS zielt hier wahrscheinlich auf das Phänomen der *homogenen Hemmung*: diese *Ähnlichkeitshemmung* ist aber vorübergehender Natur. [Zurück zum Text](#).

Zum 2. Teil des Beitrags

Copyright © 1999 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Michiels, Bruno. (1999). Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 3(3), 111 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/mich1.htm; /mich2.htm; /mich3.htm; /mich4.htm; /mich5.htm</p>

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]